PRZYJACIEL SZKOŁY

NR 11 1 CZERWCA 1939 ROK XVIII



Leżał kwiatek na drodze.
Niejeden go nie widział, choć go miał przy nodze;
Niejeden, choć widział, minął,
I byłby zginął.
Przechodzi dziewczynka mała,
Podniosła go, rozchuchała,
A potem w szklaneczkę do wody włożyła,
I słaba roślinka na nowo ożyła.

STANISŁAW JACHOWICZ

WPŁYW WYCHOWAWCZY PIELĘGNOWANIA ROŚLIN

DZIECKO, HODUJĄC KWIATY, KSZTAŁCI SMAK ESTETYCZNY I NABYWA POCZUCIA PIĘKNA.

*

DZIECKO, HODUJĄC KWIATY, STAJE SIĘ CZUŁYM DLA CZEGOŚ ŻYWEGO A BEZBRONNEGO, CZYLI KSZTAŁCI SERCE.

*

DZIECKO, CZEKAJĄC NA WZROST KWIATÓW, UCZY SIĘ CIERPLIWOŚCI I POZNAJE SWOJĄ ZALEŻNOŚĆ OD PRAW STWÓRCY.

*

DZIECKO, WYCZEKUJĄC DOJRZAŁYCH OWOCÓW, UCZY SIĘ POSKRAMIAĆ ŁAKOMSTWO.

*

DZIECKO, ZBIERAJĄC PLONY, WIDZI REALNY OWOC SWOICH STARAŃ I TRUDÓW.

*

DZIECKO, PRACUJĄC W OGRÓDKU, POZNAJE BŁOGIE DZIAŁANIE ZIEMI, DESZCZU, ROSY, SŁOŃCA, WIATRÓW, PTASZĄT I T. D. I ZAPRZYJAŹNIA SIĘ Z PRZYRODĄ.

*

DZIECKO, ZANIEDBUJĄC ROŚLINĘ, ŚCIĄGA NA SIEBIE KARĘ NATURALNĄ, ROŚLINA WIĘDNIE LUB UMIERA. DZIECKO UCZY SIĘ POGLĄDOWO, CO TO JEST PRAWO I JAK ZGUBNE SĄ SKUTKI JEGO NARUSZENIA.

*

DZIECKO, MAJĄC CIĄGLE SPOSOBNOŚĆ STYKANIA SIĘ Z ŻYCIEM REALNYM NA ZAGONIKU, KSZTAŁCI UMYSŁ NAJWŁAŚCIWSZĄ METODĄ PRZEZ RĘKOCZYN I OBSERWACJĘ.

*

DZIECKO, PIELĘGNUJĄC ŻYCIE W ROŚLINIE, OBSERWUJĄC JĄ OD KIEŁKA AŻ DO OWOCU, UŚWIADAMIA SOBIE NIEPOJĘTE TAJEMNICE WSZECHMOCY BOŻEJ I KSZTAŁCI W SOBIE UCZUCIA RELIGIJNE.

ZAGADNIENIE OPIEKI NAD ZWIERZĘTAMI W SZKOLE POWSZECHNEJ

Jedną z bolesnych stron życia polskiego jest obojętne a często bezlitosne ustosunkowanie się człowieka do zwierzęcia. Czy fakt ten wypływa z charakteru narodowego? — chyba nie. Już Mickiewicz mówi, że u nas „po psie płaczą szczerzej i dłużej niż tam lud po bohaterze“. Może więc z ciemnoty, bezmyślności, w ogóle z egoizmu. Cokolwiek jest przyczyną, stwierdzić należy stanowczo konieczność zmiany. Zmienić zaś nastawienie społeczeństwa w pewnym kierunku może jedynie odpowiednio skierowane wychowanie. Rodzice — jak widać z codziennej rzeczywistości — mało oddziaływują na dzieci w sprawie humanitarnego stosunku do zwierząt; zadanie to przypada więc szkole.

Program szkoły powszechnej w samym założeniu i w szczegółach ułatwia nauczycielowi zajęcie czynnego stanowiska w stosunku do zwierząt. Szkoła ma nauczyć swych wychowanków współżycia społecznego, orientacji w sprawach gospodarczych, zachęcić ich i przygotować do tworzenia wartości kulturalnych. Współżycie społeczne wymaga umiejętności czynnego i życzliwego ustosunkowania się do otoczenia. W to otoczenie włączmy i naszych „młodszych braci“ — zwierzęta; należyte zachowanie wobec zwierząt wywołuje takiż stosunek do każdej słabszej istoty: dziecka, kaleki.

Ktokolwiek styka się z gospodarstwem wiejskim, wie, ile szkody przynosi gospodarcze niedbalstwo o należyte pomieszczenie

i wyżywienie zwierząt domowych. Ze smutkiem obserwujemy okaleczone, nędzne konie, padające z nadmiernego wysiłku, krowy zarosłe brudem i chude, psy nigdy nie spuszczane z łańcucha, nie mające budy ni miski na jadło. To nie jest gospodarka prowadząca do dobrobytu, godna kulturalnego gospodarza i państwa. Jedną z wartości kulturalnych, jakie ma wnieść w życie młode pokolenie, niech będzie troska o dobro naszych domowników i przyjaciół — zwierząt. Na tej drodze przyświeca nam przykład św. Franciszka z Assyżu, brata ptaków i wszelakich zwierząt z lasów i pól. Wspomnienie o tym wielkim świętym i jego umiłowaniu maluczkich podczas lekcji religii stanie się bodźcem dla wrażliwszych dusz dziecięcych, a mniej wrażliwych zawstydzi i oduczy od wykazywania przez nieludzkość swej dorosłości i męskości.

Dziecko ma przeważnie wrodzone jeśli nie sympatię, to przynajmniej zainteresowanie dla zwierząt, więc nauczyciel może łatwo osiągnąć tak pożądaną czynną postawę uczniów przez podanie im materiału z życia zwierząt. Dzieci słuchają z zajęciem opowieści o Siwym hetmana Czarnieckiego, Kasztance Marszałka, oglądają ciekawie podbiegunową fotografię kpt. Byrda z jego ulubionym foxterrierem, który mu w podróżach towarzyszył. Te żywe przykłady budzą refleksje: jeżeli ci wielcy ludzie nie wstydzili się przywiązania do zwierząt, to żaden chłopiec nie może wstydzić się uczucia dla konia czy psa.

Niestety u nas często zdanie „Moje dzieci lubią zwierzęta“ znaczy „Moje dzieci lubią bawić się zwierzętami“ i traktują je, jak bezduszne zabawki, dręcząc i męcząc. Nie możemy na to pozwalać, zwierzę może być towarzyszem zabaw, ale nie zabawką.

Wracając do spraw szkolnych, należy zauważyć, że poza programem wpływ na wychowanie dziecka ma przede wszystkim osobowość nauczyciela. Nauczyciel okrutny lub obojętny dla zwierząt nie urobi swych uczniów na ich przyjaciół, największą wartość ma przykład, nie suche pouczenie. Nauczyciel-przyjaciel zwierząt oddziaływa na dzieci nie tylko na lekcji, ale też na wycieczce, w drodze do kościoła lub kina, a w małych ośrodkach przez całe swe prywatne życie. Uczniowie interesują się jego domem, więc i zwierzętami, obserwują jego postępowanie z nimi, zastanawiają się.

Jednym z postulatów programowych jest „zbliżenie ucznia do przyrody“ i „wytworzenie uczuciowego stosunku do przyrody“. Postulaty te znajdują zastosowanie na lekcjach wszystkich przedmiotów.

W klasie pierwszej nauczyciel omawia obrazki z życia zwierząt, a na przechadzce zwraca baczną uwagę na niepożądane

fakty w stosunku do zwierząt, traktując wykroczenia uczniów jako wynik nierozwagi lub nieświadomości, aby nie przypuszczali nawet, że ich może posądzić o świadome okrucieństwo. Mówiąc o uroczystościach Bożego Narodzenia można przytoczyć wzruszającą legendę o skardze zwierząt w noc wigilijną.

W kl. drugiej zwracamy uwagę na stosunek do zwierząt przy przerabianiu kultury życia. Wspominamy o miłości, jaką żywił Marszałek Piłsudski dla przyrody (nigdy nie strzelane dzikie kaczki na jeziorze w Pikiliszkach, „Pies“ — wilczur, pasieka w Sulejówku). — Przy omawianiu ogrodu wspomnimy o pomocnikach i przyjaciołach człowieka.

W kl. trzeciej baśni, legendy, obrazki z życia dostarczą nam obfitego materiału, który należy tylko umieć wyzyskać. Na lekcji przyrody wykazujemy na przykładach z życia zwierząt, że zwierzę nie jest „głupie“, że umie ono dawać sobie przemyślnie radę, że w uczuciu macierzyńskim lub społecznym dochodzi do wyżyn bohaterstwa. Mówiąc o życiu ulicy, podnosimy takie fakty jak przeciążenie koni, bicie i gonienie psów, strzelanie wróbli z procy. Na zajęciach praktycznych przeprowadzamy karmienie ptaków, a budując szopkę na Boże Narodzenie, możemy wtrącić kilka ciepłych słów o bydlątkach w stajence.

Na języku polskim w kl. czwartej omówimy interesujące przejawy życia zwierząt z punktu widzenia uczuciowego i artystycznego. Na przyrodzie nasunie się kwestia ropuchy i innych ważnych gospodarczo stworzeń. Wiele materiału do zastanowienia dadzą pszczoły. Hodując gąsienice wyrobimy w dzieciach humanitarność w stosunku do niższych zwierząt. Damy do czytania śliczne *Gąski Marysi* Dyakowskiego.

W kl. piątej wyzyskujemy opisy przyrody do wywołania uczuć sympatycznych do całości natury. Czytając o KOP‘ie wspominamy o psach w służbie wojskowej. Przy geografii zwrócimy np. uwagę na wysoki stopień kultury angielskiej, zaznaczając, jak wybitnie przejawia się ona w wysoce humanitarnym stosunku do zwierząt. W opisie Tatr uwzględnimy rolę dzielnego psa owczarka. Prowadzenie hodowli przyrodniczej w akwarium powinno przyzwyczaić dziatwę do odpowiedzialności za życie najmniejszych nawet stworzonek, powierzonych naszej pieczy. Obserwacja zjawisk życiowych ryb (np. ciernika), płazów i gadów wywoła zainteresowanie a za nim w ślad ów „stosunek uczuciowy“. Niemałą rolę odegrać tu może lektura przyrodnicza, której mamy coraz to więcej i wcale nieprzeciętnej. W tej klasie należy przeprowadzać zasadę podziwiania i umiłowania zwierząt żyjących na wolności, a nie więzionych w klatkach. Zamiłowanie do hodowli zużyjmy na terenie gospodarstwa domowego: niech

dzieci dbają o psa i kota domowego, niech chowają gołębie, króliki, kury. W stosunku do zwierząt szkodliwych należy przeciwstawiać się wszelkiemu okrucieństwu: można truć muchy, ale nie wolno obrywać im skrzydeł; zabijać myszy, ale nie deptać je lub podrzucać. Chrabąszcze po zebraniu dać do pożarcia kaczkom, co stanowi — można by rzec — rodzaj śmierci naturalnej a nie zalewać ukropem i pozwalać dzieciom, by się śmiały z ich konwulsyjnych ruchów.

Dobrze byłoby wpłynąć na rodziców, by nie pozwalali dziatwie uczestniczyć w biciu świń, rznięciu drobiu i w pospolitych na wsi okrutnych operacjach, jak przeprowadzanie drutu przez ryj świński itp. W lekcjach, poświęconych ptakom, należy kłaść wielki nacisk na ich troski rodzicielskie, a także na ich znaczenie gospodarcze, aby i uczuciowo i rozumowo przekonać dzieci, że należy szanować gniazda i pisklęta. Dzieci wolą się ustosunkować czynnie niż biernie, pozytywnie niż negatywnie, dlatego zamiast morału: „Nie niszcz gniazd" używajmy raczej zachęty do budowy gniazd, do karmienia ptaków zimą.

W klasie szóstej, czytając i omawiając życie wielkich ludzi znajdziemy wiele interesujących nas tematów: piesek Newtona, który wywrócił płonącą lampę na rękopis swego pana i usłyszał od niego tylko łagodne napomnienie: „Ach piesku, nawet nie możesz zrozumieć, jaką mi krzywdę wyrządziłeś". Wyżeł Marii Skłodowskiej, o którym pisze w swym pamiętniku i listach, a o którym opowiada swym dzieciom. Zapóźnione włóczęgi, piszczące w mroźną noc pod bramami swych kamienic, dla których Adolf Dygasiński, wracając późno, dzwonił do cudzych domów i dawał stróżom napiwek, by je wpuścili. — W geografii kładziemy nacisk na znaczenie zwierząt domowych dla życia i kultury ludzkiej, np. rena, psa polarnego, wspominamy o psie Byrda. W przyrodzie omówimy państwo mrówek, przeczytamy lub każemy przeczytać Kiplinga *Riki tiki tavi*, ustępy z *Księgi puszczy*, położymy wielki nacisk na punkt o ochronie przyrody, może zachęcimy do założenia Kółka Ochrony Przyrody, jeśli go dotąd nie ma. W rachunkach możemy zestawić szereg zadań na tematy, jak np. stosunek ilości ptactwa do ilości szkodników-owadów, stosunek ilości kotów do myszy, do trzmieli, do wydawania nasion przez koniczynę. — W nauce gospodarstwa domowego dziewczęta muszą uważać na humanitarne obejście ze zwierzętami, przeznaczonymi do kuchni, np. z rybami. Należy wyjaśnić młodym gosposiom, że zwierzę zmęczone przed ubojem jest szkodliwe dla zdrowia ludzkiego, bo zawiera we krwi trucizny.

W kl. siódmej znajdziemy miejsce dla sprawy opieki nad zwierzętami w dyskusjach, w gazetce szkolnej, mówiąc o organi-

zacjach wspomnimy o „Lidze Dobroci“, „Towarzystwie Miłośników Przyrody“ itd. Przytaczamy niektóre ustawy w sprawie zwierząt, porównujemy je z prawami innych państw, starszych kulturalnie.

W geografii natkniemy się na problem ochrony przyrody, na gospodarcze znaczenie hodowli i na handel zwierzętami. Nauczyciel, który jest przyjacielem zwierząt, któremu leży na sercu podniesienie społeczeństwa pod wszelkimi względami na wyższy stopień etyczny i kulturalny, znajdzie w wychowawczych i dydaktycznych ramach programu niewyczerpaną skarbnicę. Tylko taka ciągła i systematyczna praca dać może rezultaty, gdy napomnienia i morały nudzą dziatwę i wywołują skutek nieraz wprost przeciwny. Dodatnie rezultaty są bezwzględnie osiągalne, jednostki z natury okrutne są rzadkie, okrucieństwo wyrabia się najczęściej przez zły przykład lub bezmyślność.

Toruń *J. Wodzińska-Matawowska.*

LEKCJE POZA KLASĄ

Lekcje poza klasą, praca na terenie naturalnym lub gospodarczym i wycieczki nie są niczym innym jak szerzej lub wężej pojętymi bezpośrednimi zetknięciami się z opracowywanymi obiektami przyrody martwej lub żywej. Ścisłe rozgraniczenie tych pojęć oraz przydzielenie im odpowiednich ról w nauczaniu przyrodoznawstwa jest zgoła niepotrzebne, ale też i niemożliwe.

Zapoznawanie się ze zjawiskami świata zewnętrznego oraz z urządzeniami gospodarczymi na terenie, gdzie one zachodzą lub są stosowane, jest jedynie realizowaniem współcześnie pojętej zasady poglądowości*). Realizm dydaktyczny tkwi implicite w pojęciu zasady poglądowości. Takie więc lekcje nazwałem realnymi**).

Takie pojmowanie zasady poglądowości jest zdobyczą czasów ostatnich. Wprawdzie Pestalozzi głosił tezę, że „pogląd jest bezwzględnym fundamentem wszelkiej czynności duchowej“, to jednak ostrzegał, by dzieci nie prowadzić do przyrody. Twierdził on, że drzewa, zioła i zwierzęta nie są w przyrodzie tak uporządkowane, ażeby się nadawały do należytego i zgodnego z wymogami dydaktyki opracowania. Jeszcze dziś wielu nauczycieli hołduje temu poglądowi i opuszczenie sali szkolnej uważa za ciężki dopust Boży.

Z drugiej strony dzielenie czasu poświęconego na lekcję poza klasą na trzy czy też cztery stopnie formalne zgodnie z „prawi-

*) E. Jarmulski: *Poglądowość w nowych programach szkolnych. (Czasopismo Przyrodnicze,* rok 1934.)

**) E. Jarmulski: *Wycieczki i lekcje realne. (Praca Szkolna,* rok 1923.)

dłami" sztuki dydaktycznej jest co najmniej zacofanym bakalarstwem. Lekcja poza klasą nie powinna być lekcją odbywaną w klasie bez murów, ławek i stołu czy też archaicznej katedry. Nauczyciel prowadząc lekcję poza klasą musi tak ułożyć pracę uczniom, by jak najmniej odczuwali metody, do których przyzwyczajamy ich w czasie lekcji w klasie. Jeżeli nauczyciel nie będzie realizował tego postulatu w odpowiednim zakresie, to nie może spodziewać się należytych wyników w czasie lekcyj poza klasą. Istotną cechą lekcyj poza klasą, pracy na terenie naturalnym lub gospodarczym albo wycieczki jest nauczanie indywidualne lub małymi grupkami a nie zbiorowe. Nieznajomość tego faktu oraz brak umiejętności przerzucania się nauczyciela z nauczania gromadnego w klasie na nauczanie indywidualne poza klasą jest przyczyną tak powszechnego rozgoryczenia, niepowodzenia i zniechęcenia do nauczania poza klasą. Ponieważ metodyka nauczania poza klasą jest sprawą nie poruszaną dotąd w naszym piśmiennictwie, przeto wypada mi omówić tę kwestię nieco szerzej.

Najbardziej zasadniczym błędem w nauczaniu poza klasą jest wykład nauczyciela. W ogóle przyjąć należy za zasadę, że o ile w dzisiejszej klasie przyznajemy nauczycielowi rolę dyskretnego kierownika, to poza nią musi się nauczyciel jeszcze bardziej cofnąć w cień chcąc osiągnąć jak największe zyski z pracy. Dlatego pierwszą zasadą dobrze prowadzonej lekcji poza klasą jest odpowiednie nastawienie uczuciowe uczniów. Do pracy poza klasą nie należy uczniów nastawiać doraźnie, tylko na lekcji poprzedniej, ale wzbudzać nastrój, podniecać zainteresowanie przez szereg lekcyj. Nie ma bowiem takiego mistrza, który by potrafił skupić uwagę 30—40 uczniów na jednym kwiatku. W ten sposób uczniowie wchodząc na teren naturalny mają od razu wyznaczone posterunki pracy. Samodzielne ich odszukanie oraz przystąpienie do rozwiązywania zagadnień w pewnej kolejności stwarza warunki, że kwestia skupiania uwagi przez nauczyciela jest zbędna i cały jego wysiłek może się skierować do sprawdzania rezultatów pracy uczniów.

Natomiast istotną rzeczą dla sprawności pracy i dokładności zdobytych rezultatów będzie umiejętny podział uczniów na grupki oraz kolejność opracowywanych zagadnień przez poszczególne grupki uczniów. Np. pierwsza grupka obserwuje wspinanie się chmielu, druga grupka bada pod tym względem przytulię, trzecia zaś przygląda się wspinaniu się grochu lub dzikiego wina itd. Po dokonaniu odpowiednich obserwacji przez pierwszą grupkę na chmielu przystępuje ona do obserwacji drugiego obiektu, np. do przytulii. Równocześnie ostatnia

grupka przystępuje do obserwacji obiektu opracowanego przez grupkę pierwszą itd.

Oczywiście, że ilość i jakość zagadnień, które każda grupa ma rozwiązać, powinna być tak dobrana, ażeby każda grupka mogła je swobodnie i bez pospiechu wykonać w oznaczonym czasie. Każda grupa powinna mieć przzodownika, który by jej nadawał odpowiednio szybkie tempo pracy i ewentualnie usuwał nazbyt piętrzące się przeszkody sprzed umysłów mniej aktywnych. W tej metodzie doszukać się można pewnego podobieństwa do pracy laboratoryjnej, prowadzonej tzw. „systemem mieszanym". Ma ona jednak tę wyższość nad pracą laboratoryjną, że pobudza bardziej samodzielność umysłową w warunkach naturalnych. Uczeń staje od razu przed zagadnieniem rzeczywistym, a nie do celów nauczania spreparowanym. Nie należy jednak stale trzymać się tego systemu w szczególności wówczas, gdy chodzi o zaznajomienie uczniów ze zjawiskami ogólniejszego charakteru. Treść lekcji poza klasą powinna obejmować raczej tylko konstatowanie lub doraźne porównywanie oraz obserwację bierną. Dokonywanie eksperymentów, opracowanie szczegółowe rezultatów obserwacyj, wyciąganie wniosków itp. nie powinno się zasadniczo odbywać poza klasą z tego tytułu, że w klasie znajdujemy odpowiedniejsze do tego celu warunki. Wszelkie drobiazgowe opracowania, w szczególności z morfologii, nie powinny również być treścią lekcyj poza klasą.

Drugim zasadniczym błędem popełnianym przez nauczycieli w czasie nauczania poza klasą jest mniemanie, że treść jej nie może przekraczać np. papierowego przygotowania do lekcyj. Stąd często bywa, że nauczyciel musi stale uczniów skierowywać na właściwy temat. Jakkolwiek bardzo dużo może zrobić nastawienie uczniów do pracy, jaką mają wykonać w ciągu lekcji poza klasą, to jednakże nie należy się łudzić możliwością zaabsorbowania ucznia tą pracą tak dalece, że nie dostrzeże pewnych przygodnych zjawisk lub faktów, a także i takich zjawisk, które wpływają na bieg obserwowanych, jednak przez nauczyciela nieprzewidzianych. Jeżeli więc obserwacja na terenie naturalnym da więcej szczegółów niż się to przewidywało dla opracowania danego obiektu, to nauczyciel jest obowiązany uwzględnić dodatkowo zaobserwowane szczegóły do tego stopnia, do jakiego one zasługują w stosunku do całości zagadnienia. Ocenę wagi zaobserwowanego szczegółu pozostawia się nauczycielowi. Oczywiście stąd wypływa wniosek o konieczności głębszego wykształcenia przyrodniczego nauczyciela.

Treść obserwowanych zjawisk i faktów może wykraczać dwojako poza ramy zakreślone dla lekcji. Z jednej strony mogą

one wykraczać poza ramy programu, a z drugiej strony wyprzedzać mogą kolejność poruszanych zagadnień. Tak pierwszy jak i drugi wypadek wymagają rozmaitego potraktowania. Zależy to przede wszystkim od tego, czy danej obserwacji dokonała tylko część uczniów, czy też mogli ją wszyscy zaobserwować. Jeżeli kilku uczniów zaobserwowało jakieś zjawisko, którego treść wykracza poza zakres programu, to z nimi można w pewnej chwili omówić kwestię szerzej, ewentualnie zalecając też odpowiednio dobraną lekturę do przeczytania. W pewnych razach można zaobserwowane zjawisko wciągnąć w zakres treści prac wykonywanych przez bardziej zaawansowanych uczniów w kółku przyrodniczym.

Zupełnie inaczej wypadnie postąpić, gdy fakt taki stanie się własnością ogółu uczniów w klasie. Wówczas nauczyciel obowiązany jest przede wszystkim umiejętnie dowiązać zaobserwowany fakt do całokształtu treści nauczania. Zbieranie bowiem luźnych obserwacyj i doraźne ich omawianie przekształca nauczanie przyrodoznawstwa w rupieciarnię ciekawostek, panoptykum osobliwości. Rola wychowawcza tak pojętej i prowadzonej nauki o przyrodzie zanika do zera.

Nie możemy jednak pominąć faktu, że jeżeli przyznajemy zasadę skróconej rekapitulacji rozwojowej w rozwoju psychicznym człowieka, to tym samym musimy uznać fakt istnienia okresu osobliwości u dziecka. Okres ten, jak wiadomo, był pierwszym etapem w rozwoju nauk biologicznych i odegrał w nim niewątpliwie rolę doniosłą. Po okresie osobliwości nastąpił okres przydatności, a po nim okres porządkowania. Rzeczą więc nauczyciela będzie uzgodnić oba te kierunki, tak ażeby nie utraciły swych cech dominujących. Żadną jednak miarą nie można wieku dziecka dzielić na takie okresy i ściśle je rozgraniczać. Okres osobliwości ujawnia się między innymi w zamiłowaniu do kolekcjonowania, które, jak wiadomo, jest jako środek walną pomocą wychowawczą i dydaktyczną. A przecież kolekcjonerstwa nie można przeznaczać jedynie dla dzieci w wieku od 7—9 lat. Stąd też okresy osobliwości, przydatności i porządkowania powinny się na wzajem przenikać i służyć ogólnemu celowi wychowania. Wynika z tego, że osobliwości, luźne fakty mogą znaleźć miejsce w kursie nauki o przyrodzie. Jednakże uczniowie nie mogą stale, bezmyślnie chwytać każdy natrafiony obiekt przyrodniczy i przeznaczać go „na przyrodę".

Obecny program ma ten ogromny walor, że zagadnienia grupują się wokoło kilku tematów. W ten sposób nie potrzebujemy się co lekcję przerzucać na inny temat często

zgoła nie mający żadnej łączności z poprzednimi. Jeżeli więc uczniowie znają czy też wyczuwają kierunek drogi, po której kroczyć będą, to tym samym niebezpieczeństwo zbytniego rozstrzelenia uwagi jest zredukowane do minimum. Zbierają bowiem materiały rzeczowe i obserwacyjne w zasięgu opracowywanego tematu czy też grupy tematów pokrewnych. Jeżeli natomiast treść obserwowanych zjawisk lub faktów wyprzedza kolejność opracowywanych zagadnień, to czy ich dokona nieliczna grupa uczniów, czy też cała klasa, należy je traktować jako wiadomości zapasowe, nawet wówczas, gdy są zupełnie luźne, aż do czasu, gdy one będą szerzej uwzględnione w opracowywaniu. W czasie opracowywania tematu sięgamy do obserwacyj uczniów i zużytkowujemy je, czy to jako ilustrację do odpowiedniego tematu, czy też stanowić one mogą punkt wyjścia do szczegółowego opracowania pewnego zagadnienia. Taki sposób uwzględniania obserwacyj lub też faktów przyrodniczych stosować należy przede wszystkim w jak najszerszym zakresie w opracowywaniu ptaków, a także i ssaków. Jeżelibyśmy chcieli zacieśnić obserwację ptaków do okresu wiosennego w klasie V i na tej podstawie opracować je zgodnie z zasadą poglądowości, to możemy być z góry przekonani, że rezultaty będą więcej niż nikłe.

Musimy więc zbierać przy każdej nadarzającej się sposobności jak najwięcej obserwacyj z życia ptaków. Nie chodzi tu wcale o przyglądanie się ptakowi z bliska, liczenie palców u nóg, mierzenie długości dzioba czy sterówek, w ogóle o szczegóły, które mogą być rozpoznawane na okazach martwych lub trzymanych w ręku. Materiały obserwacyjne z tej dziedziny powinny mieć charakter biologiczny np.: lot, sylwetka w locie, głos, ruchy na ziemi, poszukiwanie pokarmu, przeloty stadami, a na dalszym dopiero planie będzie obserwowanie: barwy, wielkości, gnieżdżenia się, żywienia młodych. Stąd też każdy pojaw ptaka na każdej lekcji na wolnym powietrzu powinien być obserwowany we wszystkich porach roku. Nauczyciel zaś powinien zwrócić uwagę na cechy lub fakty godne zapamiętania, lub też charakterystyczne dla obserwowanego ptaka. Niezależnie od tego uczniowie powinni obserwować ptaki indywidualnie poza lekcjami w charakterze zadań obserwacyjnych. Do tego świetną pomoc będą stanowiły notowania obserwacyj fenologicznych. Zbieranie materiału obserwacyjnego z życia ptaków należy rozpocząć już od klasy III w odniesieniu do wszystkich gatunków, dających się obserwować.

Podobnie ma się rzecz z obserwacją ssaków. Podpatrywanie ssaków w ich środowisku życia należy do znacznie trudniejszych zadań niż podpatrywanie ptaków. Toteż każdy nada-

rzający się pojaw ssaka należy bezwzględnie wykorzystać. W nauczaniu szkolnym zwykliśmy dawać pierwszeństwo ssakom dużym, natomiast pomijamy ssaki drobne. Jest to stanowczo pogląd błędny i szkodliwy. Jakże często nieświadomi zabijają drobne ssaki podobne do myszy, np. niektóre owadożerne. Jak wiele mówi się o krecie, a jakże rzadko widujemy go żywego. Wprawdzie widzimy ślad jego pracy w ogrodzie i na polu, to jednak rzadko możemy podpatrzeć go przy tej pracy. A przecież widzieć szybkość tworzenia się korytarza podziemnego lub szybkość usypywania kopczyka daje obserwatorom więcej niż czcze opowiadanie o budowie i przydatności przednich łap do tego rodzaju pracy. Zręczny ruch łopatą wyrzucić go może na powierzchnię ziemi i znowu mamy temat do szeregu obserwacyj. Możemy wówczas obserwować poruszanie się kreta po powierzchni ziemi, szybkość i sposób tej czynności, zagrzebywanie się i wwiercanie się do ziemi. Z powodzeniem możemy obserwować wiewiórkę, jeża, loty nietoperzy, łasicę, kunę, niektóre gryzonie polne i leśne. Nie pominiemy też obejrzenia w czasie nadarzającej się okazji śladu palców rozmaitych ssaków zimą na śniegu lub na miękkiej ziemi, śladu zębów na ogryzanych drzewkach, owocach, szyszkach np. nagromadzonych w dużej ilości pod drzewem. Nauczyciel powinien wprowadzić uczniów w umiejętność czytania „hieroglifów“ przyrodniczych, będących jedynymi śladami przejawów życia w przyrodzie.

Nasuwa się jednak pytanie jak się ustosunkować wobec innych grup zwierzęcych, np. owadów, gadów, mięczaków, robaków itp. Zwierzęta wodne mogą być opracowywane bez specjalnych trudności z wyjątkiem niektórych. Okazje obserwowania owadów są stosunkowo częste. Uczniowie widzą je niemal wszędzie, gromadzą bardzo wiele materiału obserwacyjnego. Niestety wykorzystanie tych obserwacyj przekracza możliwości, jakimi rozporządza nauczyciel. Pozostaje więc zagadnienie jak postępować z tym materiałem. Wykroczenie poza ramy programu jest ogromnie łatwe wobec tego, że ilość owadów (poza wodnymi) mających być opracowanymi jest bardzo szczupła. Opracowujemy bowiem po jednym przedstawicielu: chrząszczy błonkoskrzydłych i łuskoskrzydłych, (chrabąszcz — biedronka, pszczoła — trzmiel, bielinek). W opracowaniu uwzględniamy przede wszystkim rozwój i przeobrażenia tych trzech gatunków. Nie chodzi zatem o obserwację rozwoju i przeobrażenia innych gatunków, gdyż uczeń niewiele nowego dowiedzieć się może. Jednakże biorąc pod uwagę, poza morfologią, kwestie rozwoju larwalnego wielu owadów możemy natknąć się na szereg obserwacyj nie tylko ciekawych, ale też i ważnych z punktu widzenia gospodarczego. Poznanie biologii szczegółowej lub choćby morfologii, np. prządki

pierścieniówki *(Malacosoma neustria L.)*, zwojkówek *(Tortricidae)*, turkucia podjadka i wielu innych, nie może być uznane za bezwartościowe.

Czyż możemy zresztą zabronić uczniom obserwowania innych form poza podanymi przez program? A czy z drugiej strony wolno nam zbyć niczym obserwacje poczynione przez uczniów?

Jak widzimy, jest to problem, koło którego mimo przejść nie można. Dlatego też przyjmując, że obserwacje tego rodzaju będą czynione przez pojedynczych uczniów lub ewentualnie przez nieliczne grupki, nauczyciel musi znaleźć czas i miejsce, ażeby odpowiednio wykorzystać poczynione obserwacje. Tam, gdzie stykamy się z całą przyrodą, a nie poszufladkowaną na działy i nie zakonserwowaną w słoikach i szkatułkach, tam musimy być przygotowani na omawianie wszelkich dostrzeżonych przejawów. Jednostki, które robią wiele obserwacyj, zdradzają głębsze zainteresowanie, muszą znaleźć w nauczycielu przyrody serdecznego i szczerego opiekuna, który z jednej strony udzielać będzie zawsze pomocy, a z drugiej strony odpowiednio pokieruje i zużytkuje ich wysiłek. Uczniów bardziej zaawansowanych skupić może w kółko przyrodnicze, gdzie będzie można pogłębić lub zgoła opracować wszystkie tematy, nie mogące się zmieścić w ramach lekcyj.

Jeżeli więc chcemy osiągnąć jeden z celów nauczania przyrodoznawstwa, krystalizujący się w kształceniu umiejętności świadomego i celowego obserwowania zjawisk i orientowania się w związkach, zachodzących między nimi, to obserwacja musi być chlebem codziennym, jak mówienie, czytanie, albo też pisanie. Nie może się to dziać odświętnie — dwa lub trzy razy tygodniowo, ale codziennie.

Trzecim błędem robionym przez nauczycieli w czasie lekcyj poza klasą jest dążenie do tego, ażeby ilość dokonanych obserwacyj była jak największa, ażeby czas zużyty był „solidnie" wykorzystany. Takim sposobem chce nauczyciel uniknąć „marnowania" czasu na częste opuszczanie klasy i nagromadzić jak najwięcej materiału obserwacyjnego. Polega to na nieporozumieniu. Nauczyciel przyzwyczajony do scholarskiego traktowania pracy szkolnej nie obawia się i nie wyrzuca sobie bezkrwistego nauczania przyrody w klasie, opierającego się na gadaniu lub w najlepszym razie na oglądaniu obrazków. Natomiast obawia się wolnej przestrzeni i swobodnej pracy uczniów. Niewątpliwie ma tu ogromne znaczenie nawyk. Jeżeli się uczniów przyzwyczai do tego, że po wyjściu poza klasę będą oni musieli obserwować, to w miarę przybywającej ilości takich

lekcyj nie będzie obawy o marnowanie czasu. Dzieci tak dalece się do tego przyzwyczają, że już poza progiem klasy zrozumieją, jakie je zadania czekać mogą, tak jak wiedzą, co czynić będą wchodząc rano w progi szkoły. Stąd też wypływa wniosek, że lekcje poza klasą muszą się zdecydowanie różnić od lekcyj w klasie. Z drugiej strony nawet to pozorne „marnowanie“ czasu na oglądanie rzeczy (jakoby to znanych) nigdy nie jest bezużyteczne. Obserwacja rzeczy widzianych może być wielokrotna, a mimo tego zawsze „coś“ nowego odkryjemy. Zależy to bowiem od nastawienia lub też bieżącego zainteresowania.

Pozostaje jeszcze zagadnienie, czy uczniowie mają być zaopatrzeni w czasie lekcji poza klasą w zeszyty do pisania i rysowania. Tego zagadnienia nie można rozwiązać definitywnie. Są bowiem wypadki, gdzie zeszyt jest bardzo potrzebny, w szczególności o ile chodzi o rysunek dokonywany w czasie obserwacji szczegółowej. Można by również uzasadnić notowanie pojawów lub pewnych szczegółów zaobserwowanych w czasie lekcji poza klasą. Zasadniczo jednak lekcja poza klasą powinna trwać tak długo, jak długo temat tego wymaga. Z chwilą zaś dokonania odpowiednich obserwacyj powracamy do klasy i tu dokonywamy rekapitulacji oraz ewentualnego utrwalenia dostrzeżonych faktów na papierze.

Szczegółowe badanie morfologii roślin i zwierząt, zestawianie i porównywanie, wyróżnianie lub rozróżnianie, opracowanie hodowli i doświadczeń, opracowywanie ssaków krajowych i tematów ogólnych, związanych z życiem zwierząt i roślin egzotycznych musi się zasadniczo odbywać w klasie. Jeżeli zaś chodzi o teren lekcji poza klasą, to może nim być teren naturalny lub gospodarczy. Teren naturalny jest prawie z reguły oddalony od szkoły. Z tego też powodu wypadnie robić wycieczki, które tutaj pominę. Terenem gospodarczym będzie przede wszystkim ogród szkolny lub sąsiednie pole, pastwisko, łąka oraz stajnia, podwórze itp. Ogromna większość lekcyj poza klasą może się odbyć właśnie na tym terenie. Lekcje poza klasą w kl. III oraz w klasie IV nie będą przekraczały tego terenu. Dopiero w klasie V—VII wypadnie robić właściwe wycieczki. Nie należy jednak sądzić, że wycieczki nie będą się odbywały w klasie III i IV, jeżeli tego warunki wymagają. W większości środowisk, przede wszystkim wiejskich, wycieczki właściwe będą zbędne wobec bliskości potrzebnego terenu. Najbardziej powinien być wyzyskany ogród szkolny dla lekcyj poza klasą. Tam odbywać się mogą niemal wszystkie lekcje z botaniki, a ponadto można tam poczynić szereg obserwacyj przygodnych z zakresu zoologii (ssaki, ptaki, owady).

Uszkowice (woj. tarnopolskie) *Emil Jarmulski*

Z ROZWAŻAŃ NAD CZYTELNICTWEM MŁODZIEŻY

Niewątpliwie jasną jest rzeczą, że trzeba dbać o rozwój czytelnictwa wśród młodzieży. Szukamy różnych środków zaradczych, które by mogły młodego czytelnika (czy dopiero kandydata na czytelnika) zachęcić do czytania. Ale, jak to zawsze w życiu, tak i tu okazuje się, że ostrożność jest potrzebna. Zajęcie bowiem zdecydowanie agresywnego stanowiska wobec przyszłego zjadacza książek może być w konsekwencji dla niego niekorzystne z kilku przyczyn. Dlatego też warto przeprowadzić rozważania nad codziennymi sprawami, związanymi z czytelnictwem. Codziennymi, zdawałoby się, prostymi. a jednak tak często niedostrzegalnymi w szlachetnej i uporczywej walce o jednego więcej czytelnika, więc człowieka, który by chciał, umiał i wiedział, co czytać. Zajmiemy się niektórymi z tych spraw.

*

Każdy, kto interesuje się życiem dziecka nię tylko w szkole, ale i w domu, bez trudności zauważy wiele ciekawych szczegółów odnoszących się do ustosunkowania się dziecka wobec książki. Oto nierzadko obserwujemy obrazek, że młody czytelnik (dajmy na to — uczennica kl. V) ledwie przestąpi próg domu po lekcjach, już biegnie do swej ulubionej książki. Czyta z zainteresowaniem. O Bożym świecie zapomina. Wezwana przez starszych budzi się jakby ze snu lub zatrzymuje się na drodze, wiodącej do Krainy Wielkiej Przygody. Zatrzymuje się i zniecierpliwiona odwraca ku nam lice. Szczęśliwa, gdy znów może niepowstrzymana przez nikogo zagłębić się w nieznanych ścieżkach owej Przygody. Tak jest z dziewczętami. Tak też jest i z chłopcami. I jedne i drudzy wędrują w świecie bogatej wyobraźni. Po różnych tylko stąpają drogach.

Zapewne — widząc takiego czytelnika — cieszyć by się należało. Przecież propaganda czytelnictwa do tego dąży, by w czytelniku wyrobić smak i zamiłowanie do czytelnictwa. A jednak. Kryje się tu niebezpieczeństwo. Tak. Dziecko każde, bez względu na środowisko, ma w swoim życiu wiele rzeczy kanciastych, które za wszelką cenę pragnęłoby ominąć. (Dla jednego kanciastością życia będzie... odrobienie lekcyj, dla innego porządne poukładanie swych rzeczy czy pomoc w drobnych sprawach domowych itp). Z jednej strony odczuwając bardziej lub mniej dotkliwie owe twarde formy swego życia, w drugiej zaś smakując w nieskrępowanych możliwościach przeżyć podczas czytania — z dnia na dzień coraz chętniej ucieka przed tym, co mu jest niemiłe, przed „więzami“ (godziny oznaczone, dzwonek na lekcje, obowiązki codzienne...), a jak najchętniej przebywa w krainie umiłowanej. Ani się spostrzeżemy, jak z dziecka chętnego, czynnego, obowiązkowego stanie się inne. W świecie rze-

czywistym cichnie, kurczy się, by w świecie owej Przygody zabłysnąć wszystkimi swoimi możliwościami, gdzie nie ma więzów, nakazów, a ponosi fantazja. — Na codzień mówimy: zleniwiałeś, przestajesz się dobrze uczyć, stajesz się coraz bardziej nieporządny.

Obserwowałem wielu uczniów od najmłodszych klas do drugiej licealnej włącznie, dla których czytanie było ucieczką przed normalną pracą szkolną zwłaszcza, że ta codzienna praca dawała z dnia na dzień coraz gorsze rezultaty. Co się okazało? Oto duży z nich procent czytało również rano przed lekcjami, na pauzach, rzadziej (ale też) na lekcjach. Wpływ lektury nieograniczonej, nieujętej w jakieś celowe ramy, wytrącał młodego czytelnika z normalnego, zdrowego toku życia. W takich wypadkach trzeba było stosować środki zaradcze przeciwko przewadze czytania nad innymi zajęciami dnia powszedniego i jej niepożądanym skutkom. Trzeba takiego czytelnika leczyć, bo w czytaniu nie szuka odpowiedzi na pytanie, nie bada, ale poddaje się miłemu prądowi, który go unosi w beztroską krainę, gdzie się nie myśli, bada, poszukuje — lecz marzy. Trzeba czytelnika leczyć w tym stanie chorobowym, w którym książka staje się ucieczką przed pracą zamiast być bodźcem do niej lub pożytecznym po niej wypoczynkiem.

*

A oto co innego znów. Czytelnik czyta, czyta dużo, pochłania książki, cieszy się. Ledwie skończy jedną, już zaczyna czytać drugą. Chce wiedzieć dużo, nauczyć się. Podczas takiego czytania szybkiego nie brak przeżyć duchowych. Mają one jednak wartość przelotną. Są takie jak i czytanie. Doznania umysłowe są też nieznaczne, gdyż myśl nie ma możności zatrzymać się dłużej nad żadną sprawą. Ale to nie wszystko. Oto taki pochłaniacz książek biegnie śladami (jak mówi A. Schopenhauer) myśli autora. A więc do pewnego stopnia autor za niego myśli. Czytelnik zaś nie mając czasu na rozwagę, zatraca samodzielność myślenia, krytycyzm i bezwolnie poddaje się tokowi sądów autora (dziś tego, jutro innego). Z czasem taki czytelnik bezkrytycznie chwyta wszystko, co przeczyta. Toteż nierzadko można spotkać człowieka, który wiele przeczytał, ale rezultatem tego jest chaos. (Pomijam tu w tej chwili inne przyczyny, wywołujące ten chaos).

Zresztą życie codzienne w szkole aż nadto dostarcza nam przykładów. Iluż to uczniów spotykamy, którzy do półrocza przeczytali kilkadziesiąt tomów. I na odwrót — takich, którzy przeczytali tylko kilka. Wśród jednych zaś i drugich — takich, co książkę przeżyli i (co trzeba) przemyśleli. Czytelników jednych i drugich spotkamy wśród młodzieży szkolnej i wśród doro-

słych. Przeważa liczba tych, którzy traktują czytanie jako doraźną rozrywkę lub wypełnienie czasu. Dziś jednak już dobrze wiemy, że ilość książek przeczytanych może odegrać określoną rolę w naszym życiu, jeśli zwracamy uwagę na jakość doboru i sposób czytania (cel). Znane są też takie wypadki, że czytamy dziennie zaledwie kilka lub kilkanaście stron, ale czytanie takie daje nam dużo korzyści, bo myślimy i rozważamy. Przy takim czytaniu nie depczemy bezmyślnie autorowi po piętach, ale idziemy z nim, różniąc się, to się zgadzając. Zostajemy nieraz za nim w tyle, to go znów wyprzedzamy. W każdym bądź razie nie tracimy nic ze swej samodzielności ani mądrości; owszem, zyskujemy i jedną i drugą. Jest to bowiem czytanie refleksyjne, pożyteczne.

Zapewne każdy z Czytelników miał takie chwile, kiedy nie miał chęci do czytania. Były takie dni, tygodnie, miesiące, rzadziej lata. Każdy ma takie okresy, w których natężenie czytania wzrasta, to znów maleje do zera. Powstaje okres pusty, okres niechęci, obojętności wobec książki. Są tego różne przyczyny: oto człowiek myśli sam, rozważa i niechętnie sięga po myśl cudzą; czytał książkę jedną, drugą — nie znalazł w nich nic, zniechęcił się; przeżywa przejściowe stępienie umysłowe; ma dużo utrapień; nadmiar pracy; stan psycho-fizyczny i wiele innych. Jedno jest pewne: stany takie istnieją i z nimi trzeba się liczyć. Spostrzegamy się nieraz, że oto tak bez powodu od dłuższego czasu nie czytamy nic („bez powodu" — wg utartych kryteriów obiektywnych). Okresy takie jednak przechodzą. U jednych trwają dłużej, u innych krócej. Po nich następują okresy wzmożonego czytania, o wysokim stopniu uwagi czynnej, postawy badawczej. Są to tylko odbicia naszych różnych stanów, jakie przeżywamy (świadomie lub nieświadomie).

Obserwując uczniów w klasie, łatwo możemy u nich stwierdziś te puste okresy. Wydaje mi się, że trzeba o nich wiedzieć, by niewłaściwym posunięciem nie przedłużyć okresu nieczytania lub nie spowodować długotrwałej niechęci do książki, bo i takie okresy są. Na codzień mówi się po prostu: lenistwo, gnuśność, brak zainteresowania. Tak. Tylko, że one mają swoje przyczyny i swoje podłoże. Nauczyciel, kierujący czytelnictwem młodzieży, łatwo je dostrzeże i czuwać będzie, by w odpowiednim momencie wyprowadzić dziecko z pustki na ciekawą drogę przeżyć, rozmów i rozważań nad książką.

*

Dobrze. Ale jak na tę drogę wyprowadzić zobojętniałego do książki czytelnika? Raczej powiedzmy, czego robić się nie powinno. W takim okresie trzeba mieć ucznia na uwadze, ale nie trzeba mu nakazywać, narzucać, polecać, wypominać. Bo poza

przyczynami wewnętrznymi może być wiele zewnętrznych: rodzice nie pozwalają dziecku czytać, żądają, by się „tylko uczyło"; nie czyta, bo jest na służbie, a gospodarz ledwie godzi się na to, by dziecko uczęszczało do szkoły...

Sprawa jest delikatna. Uczniowie mają „godziny książki", „rozmowy o książce" na lekcjach, podczas wydawania książek itp. Są pewne prace, związane z książkami. Uczeń do nich wróci, zacznie czytać. Ani się spostrzeże, kiedy się to stanie.- Zrobi to z własnej woli, a nie z musu.

Skąd jednak możemy wiedzieć, że oto uczeń przeżywa okres osłabienia zainteresowania książką? Znając klasę, nietrudno to ustalić. Przecież uczniowie zgłaszają się z „lekturami". Możliwości skontrolowania nie brak. Ułatwi nam sprawę współdziałanie z młodzieżą. Jeśli uczniowie poznają, że nie będziemy ich smagać złymi stopniami, lecz będziemy się starać im dopomóc, chętnie nam przedstawią swe troski i trudności.

A oto prosty (obok innych możliwych) sposób kontroli stanu czytelnictwa uczniów. Zaprowadzamy zeszyt. Jest dwóch lub trzech „bibliotekarzy" w klasie spośród uczniów, którzy zajmują się prowadzeniem tego zeszytu. Każdy uczeń ma swą stronę w tym zeszycie. Ma również u siebie kartkę, na której każdorazowo po przeczytaniu zapisuje: nazwisko autora, tytuł książki, ilość stron, nr z zaznaczeniem, z której biblioteki. Kartkę tę oddaje „bibliotekarzom", którzy zgłoszone na niej książki przepisują do zeszytu.

Przykład: jedna strona z zeszytu klasowego.

Nr 16 | Nazwisko ucznia: NN | Klasa ....

Lp.	Autor	Tytuł książki	Ilość stron	Ilość tomów	Nr i bibl.	Data przeczytania	Uwagi
1							

Zeszyt ten podczas zajęć szkolnych może leżeć na stole, tak by do niego miał możność wglądu każdy nauczyciel i każdy uczeń. Nauczyciel zaś kierujący czytelnictwem codziennie może sprawdzić, jak się przedstawia sprawa czytelnictwa i od razu zainteresować się uczniem, który ma czystą, niezapisaną stronę. Wtedy nam żaden nie ujdzie spod kontroli, jak również będzie nam łatwiej zorientować się, dlaczego dany uczeń nie czyta. Zależnie od przyczyny zajmiemy stanowisko wobec ucznia i przyjdziemy mu z odpowiednią radą i pomocą. W każdym bądź razie żaden uczeń nie pozostanie bez opieki.

Wiedzieć, co uczeń czyta, lub — dlaczego nie czyta, to dla nauczyciela rzecz ważna. Jeśli przy tym rozejrzy się w postawach czytelniczych swoich uczniów, wówczas może nimi odpowiednio kierować. Np. uczniom, którzy do książek uciekają przed pracą, da określone tematy, na które trzeba będzie odpowiedzieć po przeczytaniu książki; tych, którzy gonią za ilością, zainteresuje ciekawymi sprawami w książce i przyzwyczai do czytania refleksyjnego łącznie z notatkami; przeżywających pusty okres postara się wciągnąć do pracy tematowej nad książką (poznawszy uprzednio przyczyny). Warto tu nadmienić i o tym, że przy pomocy zorganizowanej pracy ucznia nad książką możemy w nim obudzić wiarę we własne siły i sprowadzić go z drogi tzw. niezdolności na drogę zdolności. Rozwiązanie zadania, tematu, związanego z daną książką, zachęci ucznia zniechęconego i może otworzyć przed nim duże możliwości.

Tak. Bo nieograniczony jest świat książek. Dobra tam i zła poddostatkiem. Sam uczeń, niedoświadczony, nie da sobie w tym świecie rady. Potrzebny mu przewodnik. Ten może mu zaoszczędzić przykrych doświadczeń i straty czasu. Dzięki niemu uczeń będzie mógł przebywać w świecie dobra i pożytku. Bo książka pożyteczna ma w sobie coś z jasności i żaru słońca, czystości wody źródlanej, smaku i zapachu zdrowego razowca, rytmu czującego serca i rzetelności głębokiego rozumu. Takie książki wychowują. Trzeba tylko wiedzieć, czym i kiedy kogo zasilić. Sprawy te warte są, by się nad nimi zastanowić.

Brześć n. Bugiem. *Tadeusz Pasierbiński.*

O ŻYCIOWY CHARAKTER WYCIECZEK NA LEKCJACH GEOGRAFII GOSPODARCZEJ

Nauka w terenie i wycieczki — głosi na 303 str. *Program* — są głównym źródłem, dostarczającym materiału do bezpośrednich przeżyć i obserwacji. Pomny tego zalecenia usiłowałem możliwie przy każdej okazji wyzyskać wycieczkę. Najczęściej atoli byłem z jej wyniku niezadowolony, mimo że pod względem organizacyjnym i rzeczowym — zdawało się mi — zrobiłem wszystko co zrobić należy. Baczyłem bowiem, by każda wycieczka tak technicznie, jak metodycznie i rzeczowo była jak najwydajniejszą. Technicznie w tym sensie, że materiał obserwacyjny dawał się przystępnie udzielić całej klasie, względnie łatwo podzielić na fragmenty, obserwowane równocześnie a zarazem kolejno przez grupy uczniów. Metodycznie — bo materiał bywał nie tyle ilościowo, co jakościowo bogaty i przydatny dla uczniów jako treść do samodzielnej obserwacji i samodzielnych wniosków. Wreszcie rzeczowo, gdyż materiał wycieczkowy wiązał się bez-

pośrednio z równocześnie przerabianym materiałem lekcyjnym. A jednak wycieczki te nie przyczyniły się do osiągnięcia poważniejszych wyników dydaktycznych.

Dociekając przyczyny takiego stanu rzeczy doszedłem do przekonania, że były zbyt sztuczne. Zdecydowałem przeto, że wycieczki muszą odtąd mieć nie tylko charakter naukowy (badawczy i samokształceniowy), lecz głównie życiowy, praktyczny.

Na targ nie udajemy się już po to tylko, aby oglądnąć straganу i przekupniów; idziemy kupować. Zawsze któreś z rodziców dzieci, w ostateczności rodzina nauczyciela zamierza cokolwiek nabyć na rynku. Zgóry zatem uczniowie wiedzą, że kupujemy $1/2$ kg masła czy jabłek, mendel jaj czy pęczek marchwi lub cebuli. Szukają zatem najlepszego a zarazem najtańszego towaru, porównują jakość i ceny, targują się i wreszcie kupują. Powie czytelnik, że w takim razie dzieci zapoznają się tylko z wycinkiem targu. Słusznie, tak być powinno, bo rzeczowo obfite, ale metodycznie chybione są wszelkie „en bloc“ dokonywane oględziny targu, ośrodka gospodarczego, muzeów, miasta. Tego rodzaju rzeczy muszą być oglądane 2, 3 względnie nawet 4 etapami. Zresztą od czego jest korelacja poszczególnych przedmiotów nauczania.

Zwiedzając sklep, również wybieramy się z interesem. Jeden chłopiec kupuje ołówek, inny zeszyt, jeszcze inny bułkę albo cukierek. Słowem, postępujemy tak jak dorośli w życiu codziennym.

Idąc na pocztę kupujemy znaczek, oddajemy list zwyczajny do kolegów w Polsce lub za granicą, by w ślad za listem zwiedzić urząd od okienka poprzez stemplowanie do doręczania. Zamiast listu można użyć paczki żywnościowej, wpłaty PKO, telefonu lub telegrafu. W wypadku, gdyby sam nauczyciel lub któreś z dzieci nie miało żadnego interesu na poczcie itp., można poprosić kogokolwiek ze znajomych, aby zezwolił na wykonanie sprawy jego.

Urządzając wycieczkę do sąsiedniego czy dalszego miasta wykorzystamy okazję, żeby dzieci same zakupiły bilety, nadały bagaż na dworcu i w ten sposób zapoznały się z wycinkiem prac stacji kolejowej.

Do banku idziemy złożyć wkłady lub podjąć oszczędności. I znowu dzieci dokonują samodzielnie wszelkich formalności, śledząc je od początku do końca. W gminie składają meldunek, w urzędzie skarbowym płacą podatek, proszą o powstrzymanie egzekucji. Rzecz jasna, że tylko niektóre z dzieci są interesantami; w gminie będzie załatwiał sprawę X, w urzędzie pocztowym Y itd.

Krótko mówiąc dzieci zwiedzają, zapoznają i uczą się załatwiać w instytucjach, urzędach i warsztatach pracy najprostsze sprawy, które, gdy dorosną, będą musiały wykonywać samodziel-

nie i na własną odpowiedzialność. Uczą się zastępować rodziców przy spełnianiu czynności społecznych i gospodarczych.

Na takich wycieczkach nie ma miejsca na szablonowy wykład nauczyciela czy zawodowego „cicerona". Tu stosuje się heurezę obok dyskusji, szkołę pracy obok pracy pod kierunkiem, trzymając uwagę i zainteresowania dzieci stale w napięciu.

Rozumie się samo przez się, że od tych wycieczek należy odróżnić wycieczki historyczne, przyrodnicze i językowe mające na uwadze swoje własne cele.

Oborniki (woj. poznańskie) *Bolesław Pleśniarski*

CZY SZKOLNICTWO SPECJALNE SIĘ OPŁACA?

Trzeba przyznać, że koszt szkolenia dziecka anormalnego jest droższy od kształcenia dziecka w normalnej szkole powszechnej. W szkole specjalnej*) bowiem znajduje się mniejsza ilość uczniów w klasie, wobec czego dla pewnej liczby dzieci upośledzonych potrzeba stosunkowo więcej nauczycieli. Ponadto specjalne przygotowanie tychże nauczycieli powoduje również pewne wydatki dla państwa. Dlatego też nieraz słyszeć się daje zdanie, że kształcenie dzieci anormalnych nie opłaca się ze względu na zbyt wysokie koszta utrzymania szkół specjalnych. Jest to jednak mylne rozumowanie. Cóżby się bowiem okazało, gdybyśmy w ogóle nie dbali o wychowanie jednostek upośledzonych?

Otóż dziecko anormalne, dopóki będzie korzystało z jakiejś opieki domowej, będzie wprawdzie wzrastało i rozwijało się fizycznie, wykona w domu pewne prace i jako tako utrzyma się przy życiu. Skoro jednak jest pozbawione wszelkiej opieki wychowawczej, wtedy głodne i zziębnięte będzie skazane na tułaczkę po różnych zakamarkach ulicy, nieświadome nieraz, dokąd idzie. I tu, na bruku ulicznym, zacznie się wreszcie jego tragedia społeczna, gdyż wkrótce jednostka taka dostanie się w środowisko zepsucia i zgnilizny moralnej, gdzie prędzej czy później stanie się pastwą najbliższego otoczenia. Dziecko anormalne bowiem, odznaczające się słabą wolą, uległością i brakiem krytycyzmu, nie umiejące rozgraniczać złego od dobrego, staje się z czasem materiałem podatnym do występku i bywa często wykorzystywane przez sprytniejszych kolegów. Będąc ślepym narzędziem w złych rękach, dziecko takie zupełnie bezwiednie wchodzi na drogę przestępstwa, np. pomaga w kradzieży (stając na czatach) albo też samo kradnie, oddając łup swemu towarzyszowi, który je niemiłosiernie wykorzystuje. Dziewczęta zaś bardzo łatwo dają się nakłonić do prostytucji, a zyski z tego niemoralnego

*) Porównaj artykuł autora w nrze 5/1939. *Red.*

procederu ciągną zwykle sprytniejsi koledzy lub koleżanki. Wcześniej czy później jednostka taka staje przed sądem; prawo karze za czyn, a osobnik, nie rozumiejąc za co i dlaczego, odsiaduje karę i po opuszczeniu więzienia kształci się dalej w popełnianiu czynów sprzecznych z kodeksem karnym. Jak więc widzimy, dużo jednostek upośledzonych pozostaje zawsze na utrzymaniu państwa lub samorządu czy to jako ciężar albo jako niebezpieczeństwo.

Spróbujmy przekonać się choćby pobieżnie, ile nas kosztuje balast ludzi anormalnych. Otóż jeżeli przyjmiemy koszt utrzymania osobnika nie pracującego na 1 zł dziennie, to wyliczymy, że roczne utrzymanie 100 000 osobników*) nic nie produkujących wynosi 36 500 000 złotych (w założeniu, że jednostki te nie wymagają specjalnej opieki i nie wyrządzają szkód społeczeństwu). W rzeczywistości jednak koszty utrzymania w danym wypadku są na pewno znacznie większe ze względu na to, że duża część jednostek anormalnych znajduje się w więzieniach, przytułkach i innych zakładach. Koszt utrzymania takiej rzeszy bezczynnych obywateli stanowi nieprodukcyjny wydatek dla samorządu i państwa. Skoro zatem chcemy zmniejszyć ten ciężar, to jako ważny postulat wysuwa się tu na pierwszy plan — potrzeba uspołecznienia tej armii ludzi upośledzonych.

Otóż w akcji uproduktywniania jednostek anormalnych odgrywa właśnie wybitną rolę szkoła specjalna, w której dzieci umysłowo upośledzone zdobywają elementarny zakres wiadomości, wystarczający im do wykonywania jakiegoś łatwego rzemiosła lub rękodzielnictwa. Prawda, że nie wszystkie jednostki anormalne można doprowadzić do pewnego poziomu zarobkowania. Badania statystyczne wykazały, że tylko 50—60% wychowanków szkół dla umysłowo upośledzonych staje się prawie zupełnie zdolnymi do samodzielnej pracy zarobkowej, następne 30% z mniejszą lub większą trudnością może tylko przy odpowiednim kierunku i należytym nadzorze zapracować na życie, a reszta (10%) jest zupełnie niezdolna do pracy zarobkowej. Lecz choćby się udało doprowadzić nawet tylko połowę dzieci upośledzonych do pewnego stopnia zarobkowania, to i tak szkolnictwo specjalne przyniosłoby nieocenione usługi rodzinie, gminie i państwu. Społeczeństwo, organizując szkoły specjalne, mniej wydawałoby na budowę przytułków, schronisk, domów pracy i więzień, których koszty utrzymania są o wiele wyższe od kosztów wychowania. Okazuje się, że nawet 10-letnie szkolenie każdego dziecka upośledzonego opłaca się sowicie, gdyż pozwala to w następstwie zmniejszyć co najmniej o połowę koszty utrzymania danego osobnika w ciągu całego jego życia.

*) Tyle bowiem mniej więcej wynosi w Polsce liczba dzieci umysłowo upośledzonych w wieku szkolnym.

Dawniej jednostki upośledzone mogły liczyć jedynie na dobroczynność ludzką — na jałmużnę. Dziś, kiedy każdy obywatel ma prawo do opieki społecznej, nie podobna już wyobrazić sobie, aby w stosunku do osobników anormalnych obowiązywała wyłącznie filantropia. Dziecko bowiem z chwilą przyjścia na świat staje się cząsteczką składową społeczeństwa, które je powołało do życia. Jeżeli obowiązkiem społeczeństwa jest troska o wszystkie dzieci normalne, to tym bardziej winno ono otoczyć serdeczną opieką świat dzieci nieszczęśliwych, tych licznych ofiar losu i złych warunków życia. Każda jednostka przychodzi na świat z równym prawem do życia i z jednakowym prawem do pełnego rozwoju duchowego — stosownie do swoich uzdolnień. Obowiązkiem więc naszym jest podnieść każdą jednostkę anormalną — o ile to tylko możliwe — do godności pełnego i użytecznego członka społeczeństwa ludzkiego.

Inowrocław *Alfons Żurowski*

SZEŚĆ HOŁDÓW PRUSKICH

1525

Pierwszy hołd pruski (połączony z aktem nadania lenna) miał miejsce w Krakowie w dniu 10. IV. 1525 roku, a złożył go przed królem Zygmuntem I książę Albert, wypowiadając na klęczkach następującą rotę przysięgi:

„Ja Albert, margrabia brandenburski, a także w Prusiech szczecińskie, pomerańskie, Kaszubów, Słowian etc. książę, burgrabia norymberski i pan Rugii, ślubuję i przysięgam Bogu Wszechmogącemu, że od tej chwili na wieczne czasy będę wiernym, uległym, hołdownym i posłusznym ze wszystkimi swymi poddanymi duchownymi i świeckimi Najjaśniejszemu Miłościwemu Panu Zygmuntowi, królowi polskiemu i jego potomkom, oraz całej Koronie Polskiej w ten sposób, w jaki należy się i przystoi książęciu lennemu, miłośnikowi pokoju, a to według opisu i w sprawach, jak jest rozporządzono. Tak mi Boże dopomóż i święta Ewangelia“.

Moment składania powyższej przysięgi poddaństwa i wierności utrwalił Matejko w obrazie pt. „Hołd Pruski“.

1550

Książę Albert złożył w roku 1550 (dnia 9. XII.) w Krakowie hołd następcy Zygmunta I — Zygmuntowi Augustowi — „przez posły swe“. W uroczystości hołdowniczej, odbytej mimo to według obowiązującego w takim wypadku ceremoniału, brali jeszcze udział: książę lignicki Fryderyk III, książę cieszyński Wacław Adam oraz poseł Joachima II, margrabia elektora brandenburskiego — Gotfryd de Konitz.

1569

Następca księcia Alberta, książę Albert II Fryderyk (Olbrycht Fryderyk), złożył hołd Zygmuntowi Augustowi w Lublinie w r. 1569 (dnia 19. VII.). Według „Kroniki Sarmacyej Europeyskiey“ książę Fryderyk Obrecht (Olbrycht) nasamprzód — „...układnymi i poważnymi słowy wdzięczność oracji swojej przed J. K. M. rozwiódł, w której wiarę, poddaństwo i posłuszeństwo swoje J. K. M. ofiarował i oświadczył“. Z kolei książę złożył następującą rotę przysięgi.

„Ja Olbrycht Fryderyk, margrabia brandenburski, w Prusiech, sztetyńskie, pomorskie, słowiańskie, kaszubskie, rugijskie i burgskie książę i burgrabia norymberski, obiecuję i przysięgam, iż Najjaśniejszemu książęciu a panu, Zygmuntowi Augustowi, niezwyciężonemu królowi polskiemu, wielkiemu książęciu litewskiemu i ruskiemu, i wszystkich ziem pruskich panu i dziedzicowi, jako memu przyrodzonemu i dziedzicznemu panu i Jego Najjaśniejszej K. M. dziedzicom i potomkom królewskim i Koronie Polskiej będę wierny i posłuszny; Jego Kr. Mści najwyższego majestatu, i dziedziców i wszystkie Korony Polskiej dobro obmyślać, szkód i niebezpieczeństwa przestrzegać i wszystko to czynić, co na wiernego poddanego i hołdownika należy, chcę i powinien będę. Tak mi Panie Boże dopomóż i te święte Ewangelie“.

1578

Następny akt hołdu miał miejsce w r. 1578 (dnia 26. II.) w Warszawie na Krakowskim Przedmieściu przed kościołem ks. ks. Bernardynów. Królowi Stefanowi Batoremu złożył hołd — w zastępstwie chorego (obłąkanego) Alberta Fryderyka — jego stryj, margrabia na Anspachu Jerzy Fryderyk, ustanowiony przez króla opiekunem i rządcą przy Albercie Fryderyku.

1611

Z chwilą, gdy stało się jasnym, że obłąkany książę Albert Fryderyk nie powróci do pełni sił umysłowych, sejm Rzpltej w r. 1611 postanowił oddać władzę nad księstwem pruskim w ręce Jana Zygmunta, margrabi i elektora brandenburskiego, z zastrzeżeniem „panowania najwyższego“ i praw własności dla Rzeczypospolitej. Jan Zygmunt wykonał osobiście akt hołdu przed królem Zygmuntem III w Warszawie w dniu 16. XI. 1611 r.

1641

Za panowania króla Władysława IV złożył hołd książę Fryderyk Wilhelm w dniu 7. X. 1641 roku w Warszawie. Według „Pamiętników“ ks. A. Radziwiłła akt hołdu przedstawiał się m. in. jak następuje: „Elektor dwa razy królowi uczyniwszy rewerencyę, przybliżywszy się do tronu, na kolanach dość długo po łacinie perorował dobrym akcentem; któremu kanclerz korony odpowiedział. Potem na Ewangelię przysięgę wykonał, którą mu czytał kanclerz. Po której znowu królowi dziękował za konferowane dobrodziejstwo. Po skończonych dziękach król go podniósł i na krześle podle siebie posadził“.

Nowy książę Prus. Fryderyk Wilhelm, nazwany Wielkim Elektorem, stał się z czasem założycielem królestwa pruskiego. Na mocy traktatu westfalskiego 1648 r. przyłączył do Prus część wschodniego Pomorza. W czasie inwazji Szwedów do Polski (1655—1660) połączył się z Karolem X., a za odstąpienie od związku otrzymał od króla polskiego, Jana Kazimierza, traktatem welawskim z r. 1657 uwolnienie od składania Polsce hołdów. Cesarz niemiecki Leopold I za wyświadczone jemu znaczne usługi podniósł Księstwo Pruskie do godności królestwa. Syn Wielkiego Elektora przybrał 18. I. 1701 r. w Królewcu tytuł króla, pod imieniem Fryderyk I.

Z podziwem i głęboką radością patrzę na entuzjazm dla spraw szkolnych w szeregach nauczycielstwa polskiego; z podziwem i głęboką radością obserwuję ten potężny i łamiący wszelkie przeszkody pęd do dalszego kształcenia się.
Sławomir Czerwiński

I nawet u pogan dane słowo obowiązuje uczciwego człowieka.
Artur Gruszecki

NOWE KSIĄŻKI

Dr Ludwika Jeleńska przy współudziale A. M. Rusieckiego: *Metodyka arytmetyki i geometrii w pierwszych latach nauczania.* Księgarnia Św. Wojciecha Poznań — Warszawa — Wilno — Lublin 1939. Str. 204. Cena zł 3,—.

Znana i ceniona autorka *Metodyki pierwszych lat nauczania* przedstawia nam drugą książkę z dziedziny metodyki, tym razem w odniesieniu do arytmetyki i geometrii. Praca obejmuje niemal cały materiał, uwidoczniony w *Programie rachunków* dla trzech najniższych klas szkół III i II stopnia, a nawet częściowo czwartej klasy.

Chcąc nauczyć małe dzieci arytmetyki, trzeba pamiętać, że im gotowej wiedzy podawać nie można, że dzieci własnym wysiłkiem myślowym muszą zdobyć wiedzę matematyczną. Droga jednak do tej wiedzy jest daleka i trudna do przebycia, z czego powinien zdawać sobie sprawę nauczyciel. Dlatego przestrzeganie pewnych wytycznych jest konieczne, skoro chce się mieć pozytywne wyniki pracy. Autorka rozpatruje trzy wytyczne w uzasadnionej kolejności: a) jasne podstawy pojęciowe, b) sprawność w działaniach, c) rozwój myśli matematycznej. Zasada ogólna: *najpierw konkret, potem myśl.*

Najwięcej miejsca zajmuje dział: Jasne podstawy pojęciowe, przez które rozumiemy samą treść pojęciową (co jest przedmiotem danej nauki) i metody (jak należy w danej nauce postępować).

Klasa I. Pierwszym pojęciem podstawowym jest liczba (jedność myślowa wielu jedności). Tę opracowywać trzeba etapami:

a) przez dodawanie do jednego przedmiotu po jednym z zapytaniem, ile jest,

b) wyodrębnianie ilości przedmiotów z całego niezliczonego zbioru i doliczanie,

c) określenie ilości przedmiotów bez uprzedniego liczenia (pomocne figury liczbowe),

d) rozkładanie liczb.

Drugim pojęciem podstawowym jest cyfra (konwencjonalny znak na oznaczanie liczb, czyli symbol). Pojęć liczby i cyfry nie należy mieszać. Z kolei opracowujemy liczby pierwszej dziesiątki (najlepiej sposobem monograficznym), działania i formuły, przy czym obowiązuje zasada: czynność — słowo — symbol matematyczny.

Na konkretach (patyczki) objaśniamy system dziesiątkowy. Pozostaje wreszcie w tej klasie metoda dodawania i odejmowania z przekroczeniem progu dziesiątkowego. W obu działaniach obowiązuje zasada: zaczynać „od najniższego progu" (9 + 2 = 9 + 1 + 1). Odpowiedni konkret ma tu wielkie znaczenie.

Klasa II. Tu najważniejsze jest pojęcie: dzielenie „po kilka" („mieszczenie") i „na kilka" („podział"). System pozycyjny obowiązuje do 100. Autorka podaje ciekawy sposób uczenia pisania liczb w tym zakresie (na tabliczkach cyfrowych), podkreślając wielkie znaczenie zera. O miarach długości, pieniądzach i czasie powiedziano mało. Praktyka wykazuje, że szczególnie trudne są obliczenia kalendarzowe i zegarowe, przy czym w obliczeniach kalendarzowych panuje dowolność interpretacji (Urzędnik ma urlop od 23 grudnia do 15 stycznia. Ile dni trwa urlop? Chodzi o to, jak należy rozumieć wymienione daty: włącznie czy wy-

łącznie). Metoda dodawania i odejmowania liczb dwucyfrowych jest na ogół znana.

Klasa III. Jako nowe pojęcia występują tu: dzielenie z resztą i użycie nawiasu. Odmiennie niż autorka twierdzę, że trzeba zawsze dawać nawiasy, gdy występuje np. odejmowanie z mnożeniem, choćby teoria pozwalała na ich opuszczenie. Nie napiszę więc: 45 — 9 × 3, ale 45 — (9 × 3). Dzieci, nawet starsze, kierując się wzrokiem, liczą: (45 — 9) × 3, czego uniknie się, używając nawiasów. Natomiast popieram terminologię przy czytaniu formuł z nawiasami np.: (5 + 7) : 3 = " Tyle, ile jest 5 plus 7, podzielić na 3". W klasie I i II: 4 + 2 = 6 odczytamy: " wziąć 4, dodać 2, jest 6", a nie: " 4 więcej 2, jest 6". Więcej używa dziecko przysłówkowo przy porównaniu: „Mamo, daj mi więcej orzechów, dostałem mniej od niego". Z działań piśmiennych na uwagę zasługują: odejmowanie, mnożenie i dzielenie. W odejmowaniu kolejność doboru ćwiczeń musi być nader wyszukana i odpowiednia terminologia. Przejście do mnożenia piśmiennego, wychodząc od dodawania piśmiennego o równych składnikach, jest dobre i całkiem naturalne, gdyż dodawanie jest związane z mnożeniem. Dzielenie jest najtrudniejszym działaniem. Podobnie, jak i w odejmowaniu, kolejność doboru zadań jest ważna. Zacząć jednak trzeba np. od 96 : 3, a nie od 92 : 4 (str. 93). W moim przykładzie nie ma zamian, w drugim tak. Dziecko więc musi pokonać kilka trudności, a to nie jest dobrze. Słusznie zaś zwraca uwagę autorka na sposób wyrażania się np. w dzieleniu 375 : 4. Że nie można mówić: „4 w 3 nie mieści się". Bo to nie 3, a 3 setki. A 3 setki można podzielić na 4 części, lecz wtedy nie otrzymamy ani jednej setki. Zamieniamy więc setki na dziesiątki, dzielimy i otrzymujemy dziesiątki. Odnośnie dzielenia przez dwu- i trzycyfrową liczbę powiedziano bardzo mało.

Niektóre pojęcia geometryczne zdobywają dzieci na zajęciach praktycznych, rysunkach i ćwiczeniach cielesnych. Stąd pewne ułatwienia na lekcjach geometrii, które winny wypływać z życia (np. proste równoległe omówimy, wychodząc od budowy linij kolejowych). Definicyj należy unikać, niech dziecko raczej opowiada o tym, co nauczyło się o danej figurze geometrycznej.

Sprawność w działaniach. W wykonaniu pewnej czynności można osiągnąć różne stopnie wprawy, a to: umiejętność, sprawność i biegłość; przyswojenie pamięciowe to zupełnie odrębna dziedzina (np. 3 × 6 = 18, to wiem bez liczenia). Opanowanie pamięciowe nie dotyczy sposobu czynności, ale rezultatu. Zauważyć trzeba, że są działania, których wynik dziecko powinno opanować pamięciowo, i takie, których wyniku nigdy nie przyswoi sobie pamięciowo.

Kształcenie myśli matematycznej. W dziale tym poruszono trudności w rozwiązywaniu zadań (zaleca się sposób analityczny), zawiązywaniu zadań (dziecko powinno brać czynny udział w zawiązywaniu zadania, wówczas wie, czego chce; po jego rozwiązaniu łatwiej mu zadanie omówić i sprawdzić, niż, przed wykonaniem zapowiedzieć, co będzie robiło, a kiedy zadanie podał nauczyciel bez udziału dziecka w jego układaniu), typy zadań (zadanie-ćwiczenie i zadanie-problem) oraz poprawianie błędów. Na stronie 176 napisano: „Do typu zadań, które dzieci muszą opanować w niższych klasach, należą... ceny... oraz porównanie różnicowe i ilorazowe". Twierdzenie to w odniesieniu do

porównań nie jest zupełnie zgodne z wymogami *Programu*, który materiał ten wprowadza dopiero w IV klasie szkół trzeciego stopnia. I słusznie, gdyż jest dla dzieci bardzo trudny.

Ustne egzaminowanie klasy (str. 186) np. z mnożenia pamięciowego 7 × 16, polegające na tym, że wszystkie dzieci wstają, a po wyliczeniu siadają, przy czym nauczyciel podchodzi kolejno do uczniów, którzy już usiedli, i sprawdza trafność odpowiedzi na ucho (jeśli odpowiedź jest błędna, znów uczeń wstaje), jest nieekonomiczne przy zwykle licznych klasach, a wstawanie i siadanie powoduje zamęt. Przez podniesienie ręki również uczeń może mnie przekonać, że już wyliczył. A czy dobrze? Niech wynik napisze na kartce papieru do ćwiczeń, ołówek odłoży, i niech czeka. Kilka wyników sprawdzę, wybrane zaś dziecko zda sprawozdanie z tym, że krytyka nastąpi. A jeżeli chcę wiedzieć liczbowo, kto wyliczył dobrze, każę, po wpisaniu wyniku na kartce, zamienić się z sąsiadami (kartkami) i podać wynik. Wówczas uczeń odczytuje nie swój wynik, więc nie kłamie.

Prawdą jest, że „szczegółowa poprawa ćwiczeń, w którą nauczyciel wkłada tyle pracy i poświęca godzinę lekcji, niewielką przynosi uczniom korzyść i małe wywołuje zainteresowanie“ (chodzi o „klasówki“, str. 187 i dalsze), ale nie jest do przyjęcia twierdzenie autorki, wyrażone w zdaniu: „Przyczyna tego jest bardzo jasna, tylko uparcie przez nauczycieli lekceważona“. Sposób poprawy zadań klasowych nie zawsze jest wybrany przez uczącego, a często podany przez przełożonego. A jeżeli nauczyciel ma swój sposób, zdaniem ludzi więcej doświadczonych — błędny, to chyba przyjmie podany mu z uzasadnieniem — lepszy. A teraz zobaczmy, jak należy poprawiać „klasówki“ — zdaniem autorki. Mówiąc krótko, tak: Nauczyciel w domu przegląda zeszyty, notując sobie stopnie, ale nic w zeszycie nie przekreśla. Na drugi dzień (a nie później, ew. zmienić plan!) rozwiązuje się zadanie na tablicy w celu ustalenia prawidłowego wyniku, nie wpisując nic do zeszytów, gdyż te pozostały w domu nauczyciela. Na następnej lekcji uczniowie zakreślają kolorowym ołówkiem tylko błędy w zeszytach niepoprawionych, które im rozdał nauczyciel. Zeszyty zabiera nauczyciel drugi raz do domu, gdzie przegląda zaznaczone błędy. Pomysł ma wiele dodatnich stron, ale są i ujemne, które z łatwością wyliczy nauczyciel przedmiotu (por. *Program*).

Osiem zasad pracy nauczyciela (jakby przykazania) i figury liczbowe kończą tę książkę.

Można mieć rozmaite zapatrywania na niektóre sprawy natury metodycznej. Stwierdzić jednak trzeba, że książka dr Jeleńskiej, jedyna tego rodzaju dla klas niższych, jest doskonałym przewodnikiem metodycznym. W niej znajdzie nauczyciel klas niższych rozwikłane wszystkie najważniejsze zagadnienia, dotyczące nauczania arytmetyki i geometrii. Wykład jest jasny i przekonywujący, przykłady praktyczne celowo i dobrze dobrane. Choć praca napisana jest przystępnie, nawet popularnie, widać w niej jednak walory naukowe, zresztą spodziewane. Dlatego książkę cenionej powszechnie autorki przyjmujemy z radością i wdzięcznością. Warto pomyśleć, by książka ta znalazła się w ręku każdego nauczyciela rachunków i w bibliotekach szkolnych. Szata zewnętrzna i strona techniczna bez zarzutu. Korekta bardzo staranna. *Mikołaj Bubniak* (Inowrocław)

M a r i a G a r d z i e l: *Ćwiczenia ortograficzne dla klasy V szkoły powszechnej.* (Podręcznik dostosowany do nowych prograómw). Nakładem autorki. Kraków 1938 r. Str. 63. Cena zł 0,70.

Sprawa ortografii jest zawsze aktualna w szkolnej pracy nauczyciela. Nie ustają bowiem narzekania na nieopanowaną ortografię nawet tej młodzieży, która opuszcza średnie zakłady naukowe. Z tych względów witamy z radością każdy podręcznik, który może się przyczynić do opanowania poszczególnych zasad pisowni. A cel ten właśnie przyświecał autorce.

Jednostki lekcyjne podzielone są na dwie grupy: teksty do przepisywania i ćwiczenia utrwalające wzgl. usprawniające dostosowane do uogólnień zawartych w tekstach. Ćwiczenia te zdążają do wyrobienia automatyzmu w czynności ortograficznego pisania. Jedną z zalet książki jest dobór materiału do przepisywania. Nie jest „oderwany" od życia szkolnego. Jeśli nie wszystkie — bo to wprost niewykonalne — to poważna ilość tekstów zastosowana jest do pór roku, przeżyć i zainteresowań dziatwy na tym poziomie; a nie brak też rozdziałów, stanowiących korelację z nauką historii i geografii.

Wartość podręcznika podnosi dobry papier i bardzo wyraźny druk. *M. Lichtschein* (Krynki)

Bulletin de l'Enseignement des principes et des faits de la coopération internationale. Nr 5. Genève. Société des Nations. Décembre 1938. 242 str. Cena fr. szw. 2,50.

Na wstępie ostatniego Biuletynu Ligi Narodów znajdujemy ciekawy artykuł prof. Gonzague de Reynolda o z a s a d a c h w s p ó ł p r a c y i n t e l e k t u a l n e j. Autor wypowiada zdanie, że międzynarodowa współpraca intelektualna może być uwieńczona sukcesem tylko wtedy, gdy będzie oparta o dobrze zorganizowane podstawy narodowe i gdy ją cechuje uszanowanie oryginalności i różnic poszczególnych form kultury. Prof. Reynoldowi, podobnie jak i tylu innym uczonym różnych epok, przyświeca ideał powszechności uniwersalności, która jest wyższą formą rozwojową aniżeli międzynarodowość. Uniwersalność streszcza się jako szacunek dla wszystkich kultur i dążenie do powszechnej cywilizacji. Do dzieła tego należało by jego zdaniem użyć wszystkich nowoczesnych środków, które łączą ludzi.

W dalszej części powyższego numeru znajdujemy szerokie o m ó w i e n i e s p r a w y n a u c z a n i a j ę z y k ó w n o w o ż y t n y c h w szkolnictwie średnim i wyższym, rozwoju metod nauczania języków, stanu nauczania języków w różnych krajach. Osobny artykuł poświęcono sprawom kształcenia uniwersyteckiego w różnych krajach oraz znaczeniu radia dla współpracy międzynarodowej.

W dziale „Liga Narodów przy pracy" wiele miejsca poświęcono zwalczaniu epidemii, ostatnim konferencjom międzynarodowym oraz wystawom międzynarodowym i ich znaczeniu wychowawczemu.

W końcu numeru znajdujemy różne komunikaty, z których nas najwięcej zainteresuje, że Komitet Współpracy Intelektualnej przy Lidze Narodów od czterech lat wydaje międzynarodową bibliografię pedagogiczną oraz przystępuje do opracowania katalogu międzynarodowego filmów wychowawczych i założenia archiwum filmów naukowych. *L. Bd.* (B.)

„ŚWIAT I ŻYCIE"

(Ogólne uwagi po ukończeniu dzieła)

Świat i Życie. Zarys encyklopedyczny współczesnej wiedzy i kultury, opracowany przy współudziale najwybitniejszych uczonych i specjalistów polskich. Redaktor nacz.: dr *Zygmunt Łempicki*, prof. Uniw. Józefa Piłsudskiego. Administracja: Książnica-Atlas, Lwów, Czarnieckiego 12. Cena kompletu 5 tomów: zł 300,—

Po kilku latach intensywnych prac redakcyjnych ukazuje się oto w całości zarys encyklopedyczny *Świat i Życie*. Leży przed nami pięć dużych, pięknie oprawnych tomów, bogato ilustrowanych, o wyraźnym czystym druku, na doskonałym papierze. Takiego doboru jednobarwnych i wielobarwnych ilustracji, takiej staranności w układzie graficznym nie widzi się często. Już pierwsze zetknięcie z tym dużym wydawnictwem usposabia dla niego nad wyraz życzliwie.

Życzliwość ta nie znika po bliższym zapoznaniu się z całokształtem wydawnictwa. *Świat i Życie* jest na tle naszego ogólnopolskiego dorobku wydawniczego pozycją bardzo poważną, o pierwszorzędnej wartości naukowej i dydaktycznej. Warto też na pewno zaznajomić się z nim bliżej.

Redakcja tego zupełnie oryginalnie pomyślanego zarysu encyklopedycznego, przystępując do niełatwego swego zadania, musiała całkiem dokładnie zdawać sobie sprawę z najróżniejszych trudności związanych z tego typu wydawnictwem. Jak widać z obszernego, znakomicie orientującego wstępu, ogólnie przyjęty typ encyklopedii, składający się z długiego szeregu możliwie wyczerpujących wzmianek informacyjnych, nie zadowalniał już ambicji redakcji *Świata i Życia* — tym bardziej, iż nowa encyklopedia przeznaczona być miała przede wszystkim dla samokształcenia i dla szkoły. Z drugiej strony względnie szczupły rozmiar całej encyklopedii (5 tomów wobec np. 24 tomów *Encyklopedii Brytyjskiej)* utrudniał wszelkiego rodzaju inne rozwiązanie. Z trudności tych redakcja wybrnęła w sposób bardzo oryginalny i swoisty.*)

Całą encyklopedię rozbito mianowicie na dwie części: na cztery tomy artykułowe, zawierające wybór pewnych tematów, i na tom piąty, będący zbiorem krótszych wyjaśnień utrzymanych już całkowicie w stylu encyklopedycznym. Tom V jest nadto pewnego rodzaju przewodnikiem po czterech pierwszych tomach encyklopedii: przy każdym mianowicie haśle w tomie V podane są tytuły artykułów oraz te stronice w czterech pierwszych tomach, w których obszernie potraktowano dane zagadnienie. W ten sposób cztery pierwsze tomy i tom V uzupełniają się w swoisty sposób, tworząc razem oryginalnie i pomysłowo skonstruowaną całość. Szczegółowe wskazówki, jak należy posługiwać się całością encyklopedii, podane na początku tomu V, znakomicie ułatwiają posługiwanie się całym wydawnictwem.

Niemałą trudność z punktu widzenia redakcyjnego stanowiło także zagadnienie skonstruowania czterech pierwszych tomów, a więc przede wszystkim dobór tematów poszczególnych artyku-

---

*) Treść zeszytów I tomu oraz czterech pierwszych zeszytów II tomu podaliśmy Szan. Czytelnikom *P. S.* w nrze 7 i 9 r. 1934, treść zeszytów 5—10 II tomu w zeszycie 5 r. 1935, treść III tomu w nrze 6/1936, treść zeszytów 1—8 tomu IV w nrze 17/1936, a w nrze 3/1937 treść zeszytów 9 i 10 IV tomu. *Red.*

łów. Redakcja rozwiązała na ogół szczęśliwie ten trudny dylemat. Jako osobne artykuły opracowane zostały specjalne tematy, szczególnie ważne na tle dzisiejszego rozwoju nauk, o znaczeniu wybitnie aktualnym zarówno z punktu widzenia tych nauk, jak i z punktu widzenia potrzeb i zainteresowań człowieka dzisiejszego. Dla przykładu należy tu wspomnieć, iż np. w dziale fizyki pominięto całe mnóstwo zagadnień z tzw. fizyki klasycznej, dość szeroko opracowywanych we wszystkich podręcznikach szkolnych (umieszczono je oczywiście w tomie V); jako specjalne artykuły opracowane zostały natomiast zagadnienia takie, jak „atom", „fotoelektryczna komórka", „promieniotwórczość" itd. Także z innych dziedzin, np. w zakresie historii, pominięto nasuwający się tu olbrzymi materiał, opracowano natomiast te zagadnienia, te epoki, te postacie wreszcie, które z punktu widzenia ogólnego, a zwłaszcza z punktu widzenia polskiego, zasługują na specjalną uwagę. Z tego też powodu bardzo obszernie potraktowane zostały pewne zagadnienia ogólniejsze: filozoficzne, społeczne itd.

Dokonawszy na tych podstawach selekcji wyboru artykułów musiała następnie redakcja uporać się ze sprawą, kto ma je opracowywać. I tu pojawiły się trudności nowe. — Mamy mianowicie w Polsce cały szereg wybitnych specjalistów — mało mamy jednak poważnych popularyzatorów, którzy umieją pisać nie tylko bezbłędnie, ale także zajmująco, łatwo i barwnie. Dopiero od niedawna rozpoczął się w tym zakresie jakiś żywy ruch. Można śmiało powiedzieć, iż ruch ten w dużej mierze został zapoczątkowany właśnie przez *Świat i Życie* i że cały szereg znanych dzisiaj i cenionych popularyzatorów nauki wyszedł właśnie z tego wydawnictwa, gdzie stawiali pierwsze kroki na ugorze popularyzacji w nowym stylu i w najlepszym tego słowa znaczeniu. Z uznaniem podkreśla się, że bardzo starannie został przeprowadzony dobór autorów *Świata i Życia*, którzy pióra swoje oddali na usługi tego pożytecznego wydawnictwa. Dzięki tym znakomitym piórom popularyzatorskim pierwsze cztery tomy stanowią bardzo przystępne, a zarazem naukowo opracowane wprowadzenie w całość dzisiejszej wiedzy o życiu i kulturze świata.

Tom piąty został opracowany na zupełnie innych zasadach Niepodpisane informacje opracowane zostały redakcyjnie. Tutaj wchodzą w grę walory zupełnie inne: dokładność i ścisłość informacji, zwięzłość wykładu, precyzja objaśnienia, czystość i jasność stylu — a łącznie z tym wydobycie z niezmiernie nieraz obszernego materiału momentów najważniejszych i najistotniejszych. Robota to również niełatwa, wykonana przez redakcję niemal bez zarzutu. Tom V zawiera około 30.000 haseł, mnóstwo ilustracji w tekście. Całość (cztery tomy i tom V) zawiera 608 tablic jednobarwnych, 17 tablic kolorowych i liczne ryciny w tekście. Należy dodać, że wydawnictwo to zostało wyposażone w konieczne indeksy, m. in. w spis ilustracji ułożony według działów nauki, co ułatwia korzystanie z nich przy najrozmaitszych sposobnościach. *Ld(P)*

Uwaga: Dla potrzeb nauczycielstwa wydała Książnica-Atlas broszurkę informacyjną p. Fr. Strojowskiego pt. *Jak korzystać z Encyklopedii „Świat i Życie" na terenie szkół powszechnych, szkół dokształcających zawodowych i w pracy oświatowej pozaszkolnej*, (stron 32) którą przesyła na żądanie bezpłatnie. Adresować: Książnica-Atlas, Warszawa, skr. poczt. 348.

KOMUNIKATY O NOWOŚCIACH WYDAWNICZYCH

Dr Örjan Olsen: PODBÓJ ZIEMI. T. I. Wł. Michalak i S-ka, Warszawa. Str. 291.

Dzieje odkryć geograficznych i historycznych oraz wypraw podróżniczych od czasów najdawniejszych do ostatnich.

Wątki wędrówek podróżników wszystkich czasów tak ubarwiają tekst książki, że ma się wrażenie odbywania podróży wraz z nimi zarówno w przestrzeni jak i w czasie. I jest w dziele naukowym prof. Olsena rytm, tempo i ruch tych niezliczonych karawan, ciągnących przez pustynie i bazary i metropolie, od niezliczonych flot od czasów Nabuchodonozora aż po dziś dzień. Sekret poczytności Olsena polega na zobrazowaniu nie tylko historii cywilizacji, ale i psychologii epoki, zarówno psychologii wybitnych jednostek, jak i mas. Ludzie wszystkich czasów stają się nam bliżsi i widzimy w nich tylko Człowieka na drodze postępu. Dzięki planowości tego dzieła ogromny materiał geograficzny, historyczny i etnologiczny staje się coraz przejrzystszy, coraz bardziej fascynujący, a dla każdego czytelnika jest zupełnie dostępny dzięki podaniu w popularnej formie.

„Podbój Ziemi" Olsena można czytać bez naukowego przygotowania, a dla wykształconego człowieka stanowi ono doskonałe i wprost niezbędne uzupełnienie wykształcenia.

Tadeusz Malicki: LUDZIE Z GÓR. Opowiadania. Gebethner i Wolff. Warszawa. Str. 264. Cena zł 6,—.

Jest to książka pisana z pasją człowieka najściślej zżytego z urodą Tatr i ludu, na ich urocznych granicach kształtującego swój „honorny i ślebodny" stosunek do świata i doli. Malicki ukazuje ludzi na wpół bajecznych, sławnych zbójników, pokazuje i ludzi zwykłych, związanych z nieurodzajną glebą dolin, a których żywiołowy nieposkromiony pęd do przygody i wolności zbliża do postaci dawnych bohaterów. Wszystko w tej książce przepojone jest najgłębszym umiłowaniem groźnej i bujnej przyrody tatrzańskiej.

Malicki wygrywa najszerszy rejestr nastrojów: od ponurej grozy opowiadania o chciwym zbójniku Gale i rycerskiego rapsodu o sławnym Matei, do typowo ludowych, ale realistycznie potraktowanych wątków, do idylicznych dykteryjek o chłopskim jowialnym proboszczu. Uderza niezwykła, jak na debiutanta, umiejętność snucia i wiązania fabuły.

Z. Starowieyska - Morstinowa: TWOJE I MOJE DZIECIŃSTWO. Książnica - Atlas. Lwów — Warszawa. Str. 158. Zł 4,—.

Treścią książki jest oglądanie ludzkich uczuć i poznań u ich nieskażonego jeszcze źródła, jakim jest dusza dziecka. W duszy dziecka nic nie jest jeszcze przezwane, nic zakłamane. Zło jest złem — dobro dobrem. Jego pozornie naiwne i głupie pytania są naiwne i głupie jedynie w zestawieniu z naszą zniekształconą prawdą, z naszą wypaczoną cywilizacją.

Autorka starała się poruszyć w swym opowiadaniu wszystkie zajmujące ją i dręczące kwestie, rozważyła je wszystkie i przeżyła w towarzystwie swego dziecka, patrząc na cały świat i życie zawsze bystrym i przenikliwym okiem miłości.

M. Kędziorzyna: DZIECKO PUŁKU. Książnica - Atlas. Lwów — Warszawa. Str. 191. Zł 3,—.

„Dziecko Pułku" to nie wytwór fantazji, to prawdziwe dziecko pułku, sierota przygarnięta przez jeden z pułków artylerii. Pułk ten stoi na kresach wschodnich, na skraju wielkich lasów zdala od miasta. Tworzy samodzielną osadę. Wojskowa ta osada ma swój kościół, szkołę, spółdzielnię. Utrzymuje żywy i serdeczny kontakt ze sąsiednimi wioskami i przysiółkami.

Józek, dziecko pułku żyje i wychowuje się między żołnierzami, którzy zastępują mu rodzinę, otaczają opieką i ciepłym uczuciem. Józek też uważa ich za swoich najbliższych. Czuje się wśród nich doskonale i nie wyobraża sobie życia bez nich.

„Dziecko pułku" to nie tylko opis dziejów Józka. Celem książki jest zbliżenie dziecka do żołnierza polskiego, nawiązanie z nim serdecznego kontaktu, poznanie jego życia i pracy. To spojrzenie — nie na równe szeregi, idące zwartą masą podczas defilady, — lecz na każdą z osobna twarz żołnierza - człowieka.

Zofia Nałkowska: NIECIERPLIWI. Książnica - Atlas. Lwów — Warszawa. Str. 343. Cena zł 8,—.

Nowa powieść znakomitej autorki „Niedobrej miłości" i „Granicy" to pozycja wagi pierwszorzędnej w polskiej literaturze powieściowej. Talent Nałkowskiej dojrzały dzisiaj, zdobył się w tej książce na rzecz pod względem artystycznym skończoną a pod względem psychologicznym niesłychanie interesującą.

„Niecierpliwi" są bowiem powieścią par excellence psychologiczną. Nałkowska sięgnęła w niej do najgłębszych i najtajniejszych podkładów duszy ludzkiej, pokusiła się o pokazanie i rozwiązanie najmroczniejszych zagadek tej duszy.

Losy ludzkie — zwykłe losy zwykłych ludzi — plączą się w jej nowej powieści, krzyżują się ze sobą, zbliżają i oddalają, aby wreszcie zawęźlić się w końcowej katastrofie powieści, katastrofie, w której dwoje ludzi płaci śmiercią za wszystkie nieporozumienia i niedociągnięcia swego życia.

Ci dwoje jednak — wszystko, co oni myślą, czują i robią — nie są jeszcze początkiem i końcem samym w sobie. Ich życie, ich skłonności, ich uczucia są jakby wnioskiem ostatecznym z długiego łańcucha istot ludzkich, które złożyły się na to, aby wydać tę parę i które biorą jakby daleki udział i w ich życiu i w ich ostatecznej katastrofie. „Niecierpliwi" stają się jakby artystyczną wizją mitu o dziedziczności, kształtującą losy każdego człowieka.

Andre Majocchi: ŻYWOT CHIRURGA. Powieść. Książnica - Atlas. Lwów — Warszawa. Str. 360. Cena zł 9,—.

Jest to życie chirurga, opowiedziane w sposób najprostszy, bez pozy literackiej, przedstawione w swej codzienności, w ciągłym kontakcie nie z wypadkami z nieprawdziwego zdarzenia, lecz z powszednim życiem ludzkim. Uparte, wytrwałe zmaganie się ze śmiercią, codzienne bohaterstwo dochodzące przez swą prostotę do patetyczności, wydarzenia czasem smutne, a czasem komiczne, lecz zawsze życiowe i prawdziwe, stanowią treść tej książki, napisanej przez słynnego chirurga, profesora uniwersytetu i ordynatora szpitala w Mediolanie. Pół wieku rozwoju chirurgii, współpraca z najwybitniejszymi lekarzami Italii i Europy, wielka wojna i piekło lazaretów, okres powojennych zmagań Italii a z drugiej strony zagadnienia natury moralnej, społecznej, religijnej, tak silnie związane z życiem każdego lekarza, oto tematy przesuwające się przed czytelnikiem.

H. De Man: WEZBRANA FALA. Książnica - Atlas. Lwów — Warszawa. Str. 268. Zł 6,—.

Książka de Mana daleka jest od wrzawy niespokojnych dni, w jakich żyjemy. Jednakże problem bohaterstwa pulsuje w niej wcale żywym tętnem. Jest to bohaterstwo dnia codziennego, szarej, nieefektownej pracy, bezustannego wysiłku ludzi prostych, których trud stanowi podstawę istnienia ludzkiego na ziemi.

Powieść de Mana wprowadza nas w środowisko chłopów holenderskich, rozpościera się przed wyobraźnią czytelnika kraina nizinna, pocięta nieskończonymi tamami, obfita w wody.

Główny bohater książki to typowy przedstawiciel tego ludu, który wyrwał morzu całe połacie lądu, by zamienić je w żyzne pola i łąki. W ramach powieści rozgrywa się całe jego życie od lat chłopięcych aż po lata starości, kiedy to człowiek szuka kontaktu z wiecznością, pragnie siebie odnaleźć po latach zgiełku życia i pracy.

Sally Salminen: KATRINA. Książnica - Atlas. Lwów — Warszawa. Str. 499. Cena zł 10,—.

Katrina, córka zamożnego gospodarza z północnej Szwecji, zostaje zwabiona przechwałkami i obietnicami poznanego przypadkiem marynarza, i jako jego żona wyjeżdża na wyspy Aland. Gdy zamiast folwarku i bogatego dworu oczekuje na nią nędzna chata i byt wyrobnicy, ambitna kobieta zacina się w uporze, nie powraca do domu, lecz własnymi siłami zdobywa chleb codzienny. Zaczyna się długi szereg dni pracy zaciężnej u bogatych kapitanów. Z biegiem lat przybywają dzieci, nowe troski i radości. Skazana li tylko na własne siły — mąż przez większą część roku jest na morzu, poza tym niedołęga, samochwał — Katrina zdobywa uznanie całej okolicy. Symbolem jej życia to jabłonie, które zasadziła na skale koło domu, naprzód naznosiwszy tam mozolnie przez długie miesiące ziemię w wiadrach i w fartuchu.

Z jej czworga dzieci tylko najstarszy syn wychodzi zwycięsko z zaciętej walki o życie, zostaje sam kapitanem, udziałowcem statków. Katrina dokonywa życia w samotności, w ubogiej, rozpadającej się chacie na skale.

Powieść pod pewnymi względami podobna jest do „Chłopów" Reymonta, pod innymi do M. Dąbrowskiej „Nocy i dni". „Katrina" zdobyła sukces światowy. Tłumaczona jest w dwunastu krajach: Ameryce, Anglii, Danii, Estonii, Finlandii, Francji, Holandii, Łotwie, Norwegii, Czecho-Słowacji, Niemczech, Włoszech. — Na szwedzkim Konkursie Literackim z r. 1936 otrzymała pierwszą nagrodę pośród 76 zgłoszonych powieści. Selma Lagerlöf, która w Szwecji jest wyrocznią w sprawach literackich, pisze: „Kto przeczyta tę książkę, nie pożałuje tego. Czytelnik zamyka książkę z uczuciem zadowolenia wewnętrznego, czuje się wzbogacony. Nie znalazł wprawdzie olśniewającego arcydzieła ani niezwykłej, frapującej akcji. Znalazł za to powieść o człowieku mocnym, wiernym, wyrozumiałym, pełnym miłości, niezmordowanym, o człowieku do głębi wartościowym, który zachęca do naśladowania nawet u schyłku życia, w swej zdartej, biednej, bezradnej starości".

DOPISEK REDAKTORA

Jak wiosna w tym roku się spóźnia — tak i zeszyt „przyrodniczy". Nie wiem, czy wszędzie w Polsce od miesięcy tak chłodno, wprost zimno i dżdżysto jak u nas w Poznaniu. Szan. Czytelnikom wspomniałem już kiedyś o swoim domku w ogrodzie za miastem. Rodzina tam przebywa. Przywykła do punktualności i terminowych zajęć — może pod wpływem regularnego ukazywania się poszczególnych numerów „P. S." i prac z tym związanych — przeniosła się jak zwykle w ostatnim dniu Targów Poznańskich do domku letniego i teraz jako niezachwiani optymiści czekamy na wiosnę, na słońce. A może tegoroczne deszcze — to zimne okłady, za pomocą których litościwa przyroda chce przeciwdziałać politycznemu gorączkowaniu globu ziemskiego. Bo w świecie międzynarodowym — wciąż skwar i upał.

Obszerny artykuł o lekcjach poza klasą przesłał mi p. kolega Jarmulski jeszcze w lutym, gdy — jak pisze w swoim liście — „słońce zacznie robić większy łuk na niebie i krajobraz wiosenny z loaowatym wiatrem (aha!) prześladuje nas znacznie wcześniej, niż to przeznaczono w kalendarzu"... „Sądząc, że ładna pogoda wyciągnie kolegów poza duszne klasy — omówiłem pokrótce te lekcje... Powinniśmy korzystać z chwili bieżącej (list z lutego!), bo nie wiadomo, co dalej będzie. (Słusznie — Red.) Św. Maciej zimy nie stracił, ale ją wzbogacił, więc lada chwila znów mroźne dnie wrócą". — Tak, Panie Kolego z przemyślańskich wyżyn, nie jest Pan tylko tęgim przyrodnikiem — ale i przewidującym meteorologiem, — bo zimne dnie wróciły i jak dotąd nie myślą o odwrocie.

Artykuł p. kol. Jarmulskiego dużo zawiera cennych uwag, tak samo jak poprzedzające go wezwanie p. wizytatorki Matawowskiej do roztoczenia większej opieki nad zwierzętami; więc wstrzymuję się od podkreślania głównych myśli. — Ale za to kilka słów o pierwszej stronie dzisiejszego zeszytu.

W nrze 9 p. dr Stefan Frycz omówił piękną książkę prof. dr Ludwika Posadzego pt. „Poglądy pedagogiczne Adama Mickiewicza" i w kilka dni po ukazaniu się recenzji przesłał mi p. dr Posadzy jako wyraz wdzięczności druk (formatu 45 × 31 cm), który jako tablica w ramkach przeznaczony jest dla ochronek (przedszkoli). Ponieważ zachwycony byłem pięknością i formy i treści — kazałem sporządzić kliszę, by — korzystając z łaskawego zezwolenia autora — reprodukować jego „robótkę" na wstępie zeszytu „przyrodniczego". Dla tych z Szan. Czytelników, którzy by pragnęli zwrócić się osobiście do p. dr Ludwika Posadzego, podaję adres: Biblioteka Uniwersytecka w Poznaniu.

Na dalszą treść dzisiejszego numeru składają się trzy artykuły, które nieco „odleżały się", tzn. nie zmieściły się w poprzednich zeszytach, kiedy to właśnie była mowa o czytelnictwie młodzieży, o szkolnictwie specjalnym, wzgl. o nauczaniu geografii. Umieściłem też dawno przygotowaną ocenę metodyki arytmetyki, obszerniejsze uwagi o encyklopedii „Świat i Życie" oraz kilka komunikatów wydawniczych. Resztę materiału bibliograficznego dam w następnym zeszycie, ostatnim przed wakacjami, razem z nadesłanymi głosami dyskusyjnymi i przeglądem czasopism. A z artykułów zapowiedzianych jakie pójdą? — przede wszystkim te o nauczaniu historii pod kierunkiem. *B.*

Wykaz prac przyjętych do druku (po 1 kwietnia 1939).

St. (J.) Wpływ zmian atmosferycznych na usposobienie dzieci. — M. (P.) Nauka pisania w klasie I. — P. (R.) Pieśń kościelna w nauczaniu religii. — M. (G.) Nasza gazetka. — B. (B.) Wpływ tradycji na świadomość dziecka. — St. (P.) Ironia u dzieci. — C. (S.) Z doświadczeń nad czytaniem głośnym i cichym. — N. (T.) Uwagi o kierowaniu uczeniem się historii. — St. (K.) Palnik spirytusowy. — S. (P.) Państwowe Pedagogium w Poznaniu. — B. (P.) Jak uczyłem pod kierunkiem nauki o Polsce współczesnej w kl. VII. — M. (L.) Uczenie się pod kierunkiem w kształceniu geograficznym. — D. (O.) Wychowanie młodzieży szkoły powszechnej w duchu pionierstwa i zapału dla handlu. — B. (B.) Wpływ frekwencji na wyniki nauczania.